

Erziehungswissenschaft

Kreativität und Vorurteil
Soziale Kreativität - eine Möglichkeit zum
Abbau vorurteilsvoller Einstellungen

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu Münster (Westf.)

vorgelegt von
Christiane Ihlenfeld
aus Volßwinkel

1988





Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554807_0013

Erziehungswissenschaft

Kreativität und Vorurteil
Soziale Kreativität - eine Möglichkeit zum
Abbau vorurteilsvoller Einstellungen

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der

P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t
der

Westfälischen Wilhelms-Universität
zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Christiane Ihlenfeld

aus Voßwinkel

1 9 8 7

Tag der mündlichen Prüfung: 20.1.1988

Dekan: Prof. Dr. Georg Kauffmann

Referentin: Prof. Dr. Line Kossolapow

Korreferent: Prof. Dr. Anneliese Mannzmann

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	1
EINLEITUNG	2
1. Vorurteilsvolle Einstellungen - kritische Darstellung der Forschungsergebnisse	6
1.1. Begriffsbestimmung	6
1.1.1. Definition des Begriffs 'Vorurteil'	6
1.1.2. Vorurteile als eine besondere Form von Einstellungen	10
1.1.2.1. Definitionen des Begriffs 'Einstellung' oder 'Attitüde' (engl. "attitude")	11
1.2. Strukturmerkmale vorurteilsvoller Einstellungen	15
1.2.1. Kognitive Dimensionen	19
1.2.1.1. Gegenstandsbezogenheit	20
1.2.1.2. Prägnanz	21
1.2.1.3. Abstraktionsniveau, Polarisierung, Generalität	21
1.2.1.4. Kognitive Komplexität	23
1.2.1.5. Stabilität und Variabilität	24
1.2.1.6. Gruppenspezifität	25
1.2.2. Affektive Dimensionen	25
1.2.3. Konative Komponente	27
1.2.4. Zusammenhang der drei Komponenten - Kritik an diesem Ansatz	29
1.3. Der Zusammenhang vorurteilsvoller Einstellungen mit offenem Verhalten	30
1.3.1. Theorien und Untersuchungsergebnisse zur Verhaltensdetermination durch Einstellungen	30
1.3.2. Theorie zur Umweltdetermination von Verhalten	36
1.3.3. Theorien und Untersuchungen zur Einstellungs-determination durch Verhalten	36
1.3.4. Ansatz zur Wechselbeziehung zwischen Einstellung und Verhalten	38
1.4. Bedingende Faktoren vorurteilsvoller Einstellungen	41
1.4.1. Die familiäre Erziehung	42
1.4.2. Sekundäre Sozialisationsinstanzen	45
1.4.2.1. Die Schule	45
1.4.2.2. Mitglieds- und Bezugsgruppen	46
1.4.3. Gesellschaftliche Normen und sozio-ökonomische Bedingungen	48

1.5.	Die vorurteilsvolle Persönlichkeit, dargestellt anhand der Theorie der autoritären Persönlichkeit	50
1.5.1.	Psychodynamischer Ansatz zur Entstehung von Vorurteilen	50
1.5.1.1.	Frustrations-Aggressions-Hypothese und Sündenbocktheorie	51
EXKURS:	Die lerntheoretischen Modelle zur Entstehung von Vorurteilen	55
1.5.1.2.	Entwicklung von Vorurteilen in der Kindheit	57
1.5.2.	Die Theorie der autoritären Persönlichkeit als ein integratives Modell der Entstehung und Funktion des Vorurteils	59
1.5.2.1.	Das "autoritäre Syndrom"	60
1.5.2.2.	Genese der autoritären Persönlichkeit	63
1.5.2.3.	Kritik an der Theorie der autoritären Persönlichkeit	65
1.5.2.4.	Die Theorie der autoritären Persönlichkeit als ein integrativer Ansatz zur Beschreibung der vorurteilsvollen Persönlichkeit - Widerlegung einiger Kritikpunkte an dieser Theorie	67
2.	Vergleich der vorurteilsvollen mit der kreativen Persönlichkeit anhand ausgewählter Variablen	73
2.1.	Zusammenhang sozial-affektiver und sozial-kognitiver Variablen mit der vorurteilsvollen Persönlichkeit	73
2.1.1.	Sozial-affektive Variablen	73
2.1.1.1.	Angst	73
2.1.1.2.	Abwehr	74
2.1.1.3.	Konformität	75
2.1.1.4.	Aggressivität und Projektivität	77
2.1.2.	Sozial-kognitive Variablen	78
2.1.2.1.	Rigidität	78
2.1.2.2.	Feldabhängigkeit	83
2.1.2.3.	Intoleranz gegenüber Ambiguität	84
2.1.2.4.	Kognitive Komplexität	86
2.2.	Zusammenhang sozial-affektiver und sozial-kognitiver Variablen mit der kreativen Persönlichkeit	89
2.2.1.	Sozial-affektive Variablen	90

2.2.1.1.	Angst	90
2.2.1.2.	Abwehr	95
2.2.1.3.	Selbstsicherheit	97
2.2.1.4.	Frustrationstoleranz/Ertragen von Konflikt und Unsicherheit	100
2.2.2.	Sozial-kognitive Variablen	101
2.2.2.1.	Rigidität	101
2.2.2.2.	Feldabhängigkeit	103
2.2.2.3.	Intoleranz gegenüber Ambiguität	104
2.2.2.4.	Kognitive Komplexität	105
2.2.2.5.	Problemsensitivität	110
2.2.3.	Weitere mit Kreativität im Zusammenhang stehende Variablen	110
2.2.3.1.	Bedürfnis nach Neuem	111
2.2.3.2.	Spielerisches Verhalten	114
2.2.3.3.	Regression im Dienste des Ich	116
EXKURS:	Kreativität und Erziehung	121
2.2.4.	Die kreative Persönlichkeit - zusammen- fassende Darstellung der Forschungsergeb- nisse	123
3.	Soziale Kreativität - ein multidimensio- naler Ansatz zum Abbau vorurteilsvoller Einstellungen	126
3.1.	Bisherige Versuche zum Abbau von Vorur- teilen	126
3.1.1.	Theorien der Einstellungsänderung	126
3.1.1.1.	Kognitive Konsistenz-Theorien	126
3.1.1.1.1.	Die Theorie der kognitiven Dissonanz von FESTINGER	127
3.1.1.1.2.	Kritik an den Gleichgewichtstheorien	129
3.1.1.2.	Funktionale Theorien	132
3.1.1.2.1.	Die Theorie von KATZ	132
3.1.1.2.2.	Die Theorie von KELMAN	136
3.1.1.2.3.	Kritik an den funktionalistischen Theorien	138
EXKURS:	Einige Anmerkungen zu weiteren Einstel- lungsänderungstheorien	139
3.1.2.	Kritische Bemerkungen zu Vorurteilsabbau- Programmen	142
3.2.	Konzept der sozialen Kreativität	150

3.2.1.	Einige kritische Bemerkungen zur bisherigen Kreativitätsforschung und -anwendung	150
3.2.2.	Versuch der Erarbeitung des Konzeptes "Soziale Kreativität" aus bestehenden Konzepten	155
3.2.2.1.	Der Begriff der Kreativität	155
3.2.2.1.1.	Herkunft des Wortes und Ursachen der Kreativitätsforschung	155
3.2.2.1.2.	Definitionen des Begriffs "Kreativität"	155
3.2.2.2.	Theorien und Konzepte zur sozialen Kreativität	158
3.2.2.2.1.	Forschungsrichtungen innerhalb der Kreativitätsforschung	159
3.2.2.2.2.	Der kognitive Ansatz	160
3.2.2.2.2.1.	"Soziale Kreativität" nach GUILFORD	165
3.2.2.2.3.	Der persönlichkeits-theoretische Ansatz	173
3.2.2.2.3.1.	Das Kreativitätskonzept von ROGERS	174
3.2.2.2.3.2.	Zwei Weiterführungen des Konzeptes von ROGERS	192
3.2.2.2.3.3.	Das Konzept von WOLLSCHLÄGER	194
3.2.2.2.3.4.	Das Konzept von AMMON	204
3.2.2.3.	Eine Theorie der sozialen Kreativität als Integration der verschiedenen Konzepte	210
3.3.	Vorschläge für ein Kreativitätsprogramm zum Abbau sozialer Vorurteile am Beispiel zweier Universitätsseminare	219
3.3.1.	Bemerkungen zur Adressatengruppe der Seminare	219
3.3.2.	Erziehungseinstellungen als Paradigma vorurteilsvoller Einstellungen	222
3.3.3.	Kontrollinstrumente zur Erfassung der Variablen	224
3.3.4.	Planung, Durchführung und Ergebnisse des ersten Seminars	231
3.3.5.	Planung, Durchführung und Ergebnisse des zweiten Seminars	236
	ZUSAMMENFASSUNG	240
	ANMERKUNGEN	253
	LITERATURVERZEICHNIS	360

VORWORT

Die Anregung für diese Arbeit stammt von Frau Professor Dr. Line Kossolapow, die mir auch ihre Seminare für die Durchführung der Untersuchung zur Verfügung stellte. Danken möchte ich ihr auch für die Unterstützung beim Erstellen dieser Arbeit und für die Möglichkeit, sowohl als Teilnehmerin als auch als Tutorin in ihren Seminaren das Gebiet der Kreativität von allen Seiten kennenzulernen, zu erforschen und praktisch anzuwenden. Wertvolle Anregungen und Hinweise besonders hinsichtlich der Durchführung der Seminare erhielt ich von den Teilnehmern des Doktorandenkolloquiums von Frau Professor Dr. Kossolapow und besonders von Herrn Professor Dr. Tietze, dessen Kenntnisse in Empirie und Statistik mir eine große Hilfe waren. Für die Überlassung des in der Untersuchung angewendeten Fragenbogens zu Erziehungsfragen danke ich Frau Diplompsychologin Dorothea Rahm. Die im 3. Kapitel der Arbeit dargestellten Untersuchungen wurden im Sommersemester 1976 am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Münster im Rahmen eines Seminars durchgeführt, dessen Teilnehmern ich an dieser Stelle für ihre Mitarbeit danken möchte. Mein Dank gilt auch den Tutoren, Herrn Böhm und Herrn Timpe, die mich bei der Durchführung des Seminars unterstützten. Für das Sommersemester 1977 bereitete ich zusammen mit einer Gruppe Studenten aus dem Seminar des Sommersemesters 1976, Frau Anne Gipperich, Herrn Roland Schultze, Herrn Gerd Brunnert und Herrn Kurt Fister, ein zweites derartiges Seminar vor. Bei dieser Arbeit und der anschließenden gemeinsamen Durchführung erhielt ich immer wieder Anregungen und Hinweise auf neue Gesichtspunkte, die z.T. mit in die Arbeit eingeflossen sind. Daneben danke ich Frau Gerlinde Koumides für die vielen Gespräche über das Thema und die Anlage der Arbeit, die mir eine große Hilfe waren, und nicht zuletzt Frau Monika Maaßen für ihre Unterstützung beim Korrekturlesen und Frau Anne Mussenbrock für die Fertigstellung der Reinschrift.

EINLEITUNG

Kein Mensch kommt ohne Vorurteile oder besser "Vorausurteile" (ALLPORT 1971, S. 31) aus, besonders nicht in unserer heutigen Zeit, die den Einzelnen immer wieder vor verschiedene Situationen und Probleme stellt, die schnelle Entscheidung, die meist auch mit einer Wertung verbunden ist, von ihm verlangen. Als Orientierung bedarf das Individuum dabei einer gewissen Anzahl von Verallgemeinerungen, Begriffssystemen, feststehenden Wertungen usw., die ohne eine vorherige Prüfung auf die besondere Situation angewendet werden; denn sonst kommt es "nicht zu Begriffen, Urteilen und Schlüssen" (BEER/KLOSE 1974, S. 36)¹ und wird handlungsunfähig. Gefährlich werden diese "Vorausurteile" erst, wenn das Individuum nicht flexibel genug ist, diese "dem sachlich begründeten Urteil vorangehende Meinung" (BEER/KLOSE 1974, S. 7) zu korrigieren oder zu modifizieren, wenn diese mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmt. BEER/KLOSE sprechen dann im Gegensatz zu dem oben dargestellten Vorurteil zeitlicher Art, das jederzeit korrigierbar ist, von einem Vorurteil räumlicher Art, das sich zwischen den Beurteilenden und das zu beurteilende Objekt schiebt und die Wahrnehmung verzerrt und verfälscht.² Dieser wahrnehmungspsychologische Mechanismus ist bei der voreingenommenen Persönlichkeit oft unkorrigierbar; die stereotypen Denkformen und starren Schablonen, derer sie sich bedient, werden nicht an der Wirklichkeit überprüft und verhindern realitätsgerechte Erkenntnis der Umwelt und Selbsterkenntnis.

In dieser Arbeit geht es nun um das sog. "soziale" Vorurteil³, das sich gegen andere Personen oder Gruppen richtet. Daß diese trotz aller Appelle an die Vernunft der Menschen, trotz aller Bemühungen um friedliche Zusammenarbeit auf allen Gebieten, die das Zusammenrücken und das immer größer werdende Aufeinanderangewiesensein der Völker notwendig machen, vor allem trotz des Wissens um die verheerenden Folgen von Vorurteilen im zweiten Weltkrieg immer noch weiterbestehen, zeigen nicht nur

vielen wissenschaftlichen Untersuchungen⁴. Die Konfrontationen zwischen einzelnen Gruppen und Völkern nehmen von Tag zu Tag an Zahl und Intensität zu und werden immer aggressiver und unversöhnlicher ausgetragen. Ursache dieser Konfrontationen sind nicht zuletzt Vorurteile, die damit eine dringend notwendig gewordene friedliche und von gegenseitigem Verständnis getragene Kooperation der Menschen und die Demokratisierung von Gesellschaftsordnungen verhindern. Vorurteile sind "der Zement einer brüchigen, autoritären und antidemokratischen Gesellschaftsordnung" (RATTNER 1971, S. 37). Nach BEER/KLOSE (1974, S. 8) sind

"Politische Bildung, Sozialerziehung, Friedenserziehung, Vermittlung von Konfliktfähigkeit und Solidarität, Toleranz über soziale und nationale, rassische und konfessionelle Grenzen hinweg... ohne die Überwindung von Vorurteilen und ihrer irrationalen Entstehungsmechanismen zum Scheitern verurteilt."

Aber nicht nur zwischen nationalen, ethnischen, religiösen und rassischen Gruppen sind Vorurteile festzustellen, sondern auch zwischen Berufsgruppen und politischen Parteien, zwischen Nachbarn und in Schulklassen, zwischen den Geschlechtern und Generationen usw.

Notwendig ist hier eine Erziehung, die systematisch auf den Abbau von Vorurteilen hin- bzw. dem Erlernen von Vorurteilen entgegenwirkt. Denn Vorurteile sind keine angeborenen Einstellungen und Haltungen, sondern auf Lernprozesse zurückzuführen, deren Ablauf eine sog. "autoritäre" bzw. "repressive" Erziehung begünstigt.⁵ Bereits in den frühen Lebensjahren werden nach Ansicht vieler Forscher die Wurzeln für Einstellungen und Haltungen, die auf Vorurteilen beruhen, gelegt. Andererseits fällt es Kindern viel leichter als Erwachsenen, Andersartige anzuerkennen und soziale Schranken zu überschreiten, flexibel auf ihre Umwelt zu reagieren, da bei ihnen noch keine so starke Fixierung auf bestimmte Denk- und Verhaltensschemata erfolgt ist, so daß der Erziehung in Schule, Vorschule und Elternhaus eine große Rolle bei den Versuchen, Vorurteile abzubauen und zu überwinden, zukommt. Es sind bereits mehrere Versuche auf eine solche vorurteilsfreie Erziehung

hin gemacht worden⁶, diese Bestrebungen laufen jedoch oft nebeneinander her, ohne durch ein einheitliches Konzept verbunden zu sein, und berücksichtigen oft auch zu wenig soziale Prozesse und die Psychologie der voreingenommenen Persönlichkeit. Vorurteile sind nicht durch Appelle an die Vernunft und durch Informationen allein abzubauen, da sie außerordentlich affektgeladen sind und wichtige affektive und soziale Funktionen erfüllen wie z.B. Abwehr der Angst vor Fremdem, Neuartigem, Andersartigem, Anpassung an die jeweilige Bezugsgruppe usw. Hier könnte eine Erziehung zur Kreativität wichtige Hilfe leisten, da sie neben sozial-kognitiven auch und gerade die sozial-affektiven Faktoren berücksichtigt. Dazu aber ist es zuerst einmal notwendig, die Erzieher auf eine solche Erziehung vorzubereiten, bei ihnen selbst in Richtung auf einen Abbau von Vorurteilen, sog. "bewährten" Meinungen und starren, unflexiblen Denk- und Verhaltensweisen anzusetzen. Dazu gehört auch und vor allem die Übermittlung von geeigneten Erziehungseinstellungen und Verhaltensweisen, was in der Praxis der gegenwärtigen Hochschulseminare gar nicht oder recht selten geschieht.⁷

Die vorliegende Arbeit unternimmt nun den Versuch, den Begriff des Vorurteils zu dem der Kreativität in Beziehung zu setzen, deren Bedeutung und Aktualität sich u.a. in den zahlreichen theoretischen Darstellungen und empirischen Forschungen⁸ von pädagogischer, psychologischer, sozial-psychologischer und soziologischer Seite widerspiegeln. Trotz oder gerade wegen dieser intensiven Forschungsarbeit ist es bisher noch nicht gelungen, diese komplexen Begriffe eindeutig zu definieren und ein einheitliches Konzept für ihre Anwendung in der Praxis zu erstellen. Dies soll auch nicht Aufgabe dieser Arbeit sein, sondern es werden, ausgehend von den Forschungsansätzen zu beiden Gebieten, in einer Gegenüberstellung die Beziehungen beider zueinander herausgearbeitet, wozu erst einige wenige Arbeiten vorliegen, die meist auch nur Teilaspekte behandeln. Aus dieser Gegenüberstellung ergeben sich Hypothesen

und Schlußfolgerungen für die pädagogische Praxis, die in ein Konzept zum Abbau von Vorurteilsbereitschaft mit Hilfe einer Erziehung zur Kreativität einmünden. Für die endgültige Verifizierung oder Falsifizierung der Hypothesen sind mehrere Untersuchungen notwendig, die im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht mehr durchgeführt werden konnten. Die Darstellung zweier Seminare am Schluß des 3. Kapitels versteht sich deshalb nur als explorative Studie und Anregung zur Durchführung weiterer Untersuchungen, wobei die Erfahrungen, die während dieser Seminare mit Konzeption, Meßinstrumenten, Methoden, Medien usw. gemacht wurden, bereits wertvolle Hilfen für spätere Versuche sein könnten.

1. VORURTEILSVOLLE EINSTELLUNGEN - KRITISCHE DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE

1.1. Begriffsbestimmung

1.1.1. Definition des Begriffs 'Vorurteil'

Das englische Wort für 'Vorurteil' - 'prejudice' - ist eine Ableitung des lateinischen 'praejudicium', was ursprünglich das Urteil, das den vorherigen Erfahrungen vorausgeht ('praecedens'), bezeichnete.¹ Im Englischen gewann es die Bedeutung eines zu schnell abgegebenen Urteils, dessen Berechtigung gar nicht erst überprüft wird; später kam dann noch die affektive Tönung hinzu, d.h. mit dem Begriff werden Urteile bezeichnet, die von Gefühlen der Ablehnung oder Zustimmung begleitet sind²:

"V o r u r t e i l ist eine Einstellung, die einen Menschen prädisponiert, von einer Gruppe oder ihren einzelnen Mitgliedern in günstiger oder ungünstiger Weise zu denken" (SECORD/BACKMAN 1976, S. 203).

In dieser Definition ist neben der Affektgeladenheit ein weiteres Kriterium des Begriffs enthalten: die Einschränkung der Einstellungsobjekte auf Individuen oder Gruppen, weshalb oft auch vom 'social prejudice' oder 'sozialen Vorurteil' gesprochen wird.³ Der größte Teil der Vorurteilsforscher nimmt noch eine weitere Eingrenzung vor; sie beschränken sich in ihren Definitionen und Untersuchungen auf das negative Vorurteil:

"Vorurteile sind negative oder ablehnende Einstellungen einem Menschen oder einer Menschengruppe gegenüber, wobei dieser Gruppe infolge stereotyper Vorstellungen bestimmte Eigenschaften von vornherein zugeschrieben werden, die sich auf Grund von Starrheit und gefühlsmäßiger Ladung, selbst bei widersprechender Erfahrung, schwer korrigieren lassen" (DAVIS 1964, S. 53).

"Ein Vorurteil ist daher eine negative Einstellung, eine Prädisposition, sich bei der Wahrnehmung, beim Handeln, Denken und Fühlen 'gegen' eine andere Person oder Gruppe zu richten" (NEWCOMB 1959, S. 512).⁴

Die Beschränkung auf das negative Vorurteil ergab sich aus dem Interesse hauptsächlich der amerikanischen Sozialpsychologen, konkrete Konflikte, die aufgrund negativer Vorurteile besonders gegenüber ethnischen Minderheiten bestehen, zu untersuchen und damit zu ihrer Lösung beizutragen. Ein negatives Vorurteil gegenüber Fremdgruppen ist jedoch häufig mit einem positiven gegenüber der eigenen Gruppe verbunden⁵; außerdem liegen Untersuchungen vor, die das Vorhandensein auch positiver Vorurteile aufweisen⁶, so daß vom wissenschaftlichen Standpunkt aus das positive Vorurteil in der Definition dieses Begriffes mitberücksichtigt werden muß, wenngleich es auch in der Praxis keine große Rolle spielt.⁷ Auch diese Arbeit will einen Beitrag dazu leisten, negative soziale Vorurteile zu ändern bzw. abzubauen, während positive aufgrund ihrer weniger gefährlichen Auswirkungen und geringeren Bedeutung im menschlichen Zusammenleben - außer wenn sie gleichzeitig mit negativen verbunden sind - außer acht gelassen werden.

Als ein weiteres Kennzeichen des Vorurteils, das bereits in den Definitionen von DAVIS und ALLPORT auftauchte, wird dessen Starrheit und Unkorrigierbarkeit genannt. Darin unterscheidet es sich von dem sog. "Vorausurteil" (ALLPORT 1971, S. 31)⁸ oder, wie BEER/KLOSE (1974, S. 7) es nennen, von dem "zeitlichen Vorurteil", das jederzeit aufgrund neuer Erkenntnisse und Erfahrungen abgeändert, modifiziert oder verworfen werden kann:

"Voreingenommenheiten sind nur dann Vorurteile, wenn sie angesichts neuer Informationen nicht geändert werden können" (ALLPORT 1971, S. 23).

Aber auch zu diesem Kriterium muß kritisch eingewandt werden, daß die schwere Veränderbarkeit von Vorurteilen zwar zutrifft, aber u.a. je nach Persönlichkeit des Urteilenden, der beurteilten Gruppe, der Kommunikationsart und -vielfalt zwischen Urteilendem und Beurteilten oder nach Intensität des Urteils variiert.¹⁰

In der Definition von ALLPORT klang noch ein Kriterium an, das von vielen Forschern zur Kennzeichnung des Begriffs

verwendet wird: die mangelnde oder völlig fehlende Übereinstimmung mit der Realität.¹¹ Dies mag in den meisten Fällen, in denen vorurteilsvolle Einstellungen zum Tragen kommen, durchaus zutreffend sein, das Gebiet des Verhältnisses von Vorurteil und Realität ist bis jetzt jedoch zu wenig erforscht worden, um darüber endgültige Aussagen treffen zu können.¹² Manchmal gehen Vorurteile von bei der jeweils beurteilten Gruppe oder dem beurteilten Individuum tatsächlich vorhandenen Eigenschaften aus, die sie allerdings durch Überbetonung oder/und Nicht-Berücksichtigen individueller Unterschiede verzerren¹³, oder aber das Vorurteil wirkt zurück auf die Beurteilten, indem diese nach dem Prinzip der 'self-fulfilling-prophecy' nach und nach die ihnen zugewiesenen Eigenschaften wirklich übernehmen. SECORD/BACKMAN (1976, S. 38 f.) schreiben dazu in bezug auf das 'soziale Stereotyp', das von einigen Autoren synonym zum 'sozialen Vorurteil' gebraucht wird:

"In gewissem Grade folgt die Ungenauigkeit eines sozialen Stereotyps aus... der Tatsache, daß für das Zuweisen der Eigenschaften die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Kategorie ausreicht. Wenn jemandem nichts als die ethnische Herkunft einer Person angegeben wird, ist er gezwungen, bei seiner Beurteilung individuelle Unterschiede zu ignorieren. Gelegentlich haben Stereotype jedoch einen wahren Kern, welcher durch die Flexibilität unserer Sprache verdreht und verzerrt ist. Die einer sozialen Gruppe zugewiesenen Eigenschaften können bis zu einem gewissen Grad tatsächlich vorhanden sein, weil die Gesellschaft die Bedingungen schafft, welche Stereotypen-Eigenschaften hervorrufen."¹⁴

Unter anderem weist jedoch besonders KLINEBERG (1966, S. 54 ff.) auf die Gefahr einer solchen "Wahrheitskern-Hypothese" hin¹⁵, die oft genug zu einer Rechtfertigung von Vorurteilen benutzt wird, ohne zu berücksichtigen, daß Vorurteile diesen "Wahrheitskern", falls er überhaupt vorhanden ist, in unzulässiger Weise verzerren, verallgemeinern, überbetonen. So behandeln die meisten Forscher dieses Problem als irrelevant für die eigentliche Fragestellung entweder nur am Rande wie z.B. ALLPORT (1971) oder klammern es wie SODHI/BERGIUS (1953, S. 19 f.) ganz aus: "Ob diese Vorstellungen tatsächlich richtig oder

falsch sind, hat aber der Sozialpsychologe nicht zu entscheiden."¹⁶

Ich möchte mich aufgrund der oben dargestellten Einwände und Kritikpunkte keiner dieser gängigsten Definitionen anschließen, die hauptsächlich aus der anglo-amerikanischen Einstellungs- und Vorurteilsforschung¹⁷ stammen. Wenn diese Definitionen auch von dem praktischen Interesse der Forscher¹⁸ her verständlich sind, vom wissenschaftlichen Standpunkt aus ist eine solche Einengung auf einzelne Kriterien nicht zulässig¹⁹, da zu jedem der bisher dargestellten Kennzeichen Gegenbeweise gefunden wurden. Außerdem müssen subtile Ausdrucksformen vorurteilsvoller Einstellungen und Zwischenstufen zwischen vorurteilslos und extrem vorurteilsvoll mitberücksichtigt werden, da diese einmal häufiger sind und zum zweiten auch latent vorhandene und schwach ausgeprägte Formen Auswirkungen auf Verhalten und Interaktion haben. Es kann sehr gefährlich sein, solche Formen nicht als Vorurteile zu erkennen und zu benennen²⁰, da die mit ihnen verbundenen Kognitionen, Gefühle und Verhaltensweisen sonst u.U. als "richtig", "unabänderlich", "begründet", "ohne Alternative" usw. erscheinen. Hinzu kommt, daß unsere gesellschaftlichen Normen im Gegensatz zu extremen und krassen Vorurteilen stehen und deren Äußerung in Wort und Verhalten - wenigstens offiziell - sanktioniert wird. Wir erreichen immer nur die Spitze des Eisbergs 'Vorurteil', wenn wir uns nur mit extremen Formen beschäftigen.²¹ Deshalb möchte ich eine klare, fest umrissene definitorische Abgrenzung vermeiden, die der Komplexität dieses Begriffs und seiner Ausdrucksformen nicht gerecht werden kann²², und mich der Formulierung KRAAKs (1968, S. 3 f.) anschließen, der 'Vorurteil' folgendermaßen definiert:

"Vorurteile sind Urteile über soziale Kategorien²³, von denen mindestens zweifelhaft ist, ob sie zutreffen. Außerdem wird ein Urteil erst recht als Vorurteil bezeichnet werden können, wenn es stark verallgemeinert, wenn es sehr 'pauschal' ist;

wenn es mehr Ausdruck einer emotional nicht neutralen Attitüde als Ergebnis nüchternen Denkens ist;
wenn es sich nicht um die Meinung eines einzelnen, sondern um ein von mehreren Menschen geteiltes, vom einzelnen häufig übernommenes Urteil handelt;
wenn an diesem Urteil auch dann festgehalten wird, wenn Argumente oder Beobachtungen dagegen sprechen".

1.1.2. Vorurteile als eine besondere Form von Einstellungen

Mit dieser Definition von KRAAK haben wir jedoch erst eine Bedeutungsebene oder auch "Seinsweise" (KRAAK 1968, S. 4) des Vorurteils erfaßt, nämlich das Vorurteil als hier und jetzt gemachte mündliche oder schriftliche Äußerung, als Urteil, definiert als "formulierte Behauptung" (SODHI/BERGIUS 1953, S. 90)²⁴. Das ist die Ebene des tatsächlich beobachtbaren Verhaltens, der Begriff 'Vorurteil' wird jedoch auch zur Bezeichnung weitergefaßter Sachverhalte herangezogen, die nicht direkt beobachtbar sind. Die beiden anderen Bedeutungsebenen sind:

- "Das Vorurteil, das jemand 'hat', unabhängig davon, ob er es gerade jetzt ausspricht." (KRAAK 1968, S. 5) Das bedeutet, daß das ausgesprochene Vorurteil als Urteil auf eine dahinterliegende Meinung zurückzuführen ist.
- "Die allgemeine Voreingenommenheit gegen oder für eine soziale Gruppe oder Kategorie." (ebd.) Diese "allgemeine Voreingenommenheit" wird auch als 'Attitüde' oder 'Einstellung' bezeichnet.²⁵

Meist wird jedoch kein Unterschied zwischen diesen beiden letzten Bedeutungen gemacht und beide als 'Attitüde' bzw. 'Einstellung' bezeichnet.²⁶ Auch ich will keine weitere Differenzierung vornehmen und die direkt zu beobachtenden Äußerungsformen - 'Urteil' oder 'Meinung' - mit als Bestandteil der jeweiligen dahinter liegenden Einstellung oder Einstellungen fassen. Ich gehe von dem Drei-Komponenten-Ansatz von Einstellungen aus, der besagt, daß Einstellungen aus affektiven, kognitiven und konativen Komponenten bestehen, von denen einzelne Komponenten, vor

allem die kognitiven, auch mit anderen Begriffen wie 'Meinung', 'Überzeugung', 'Stereotyp' bezeichnet werden können²⁷, und sehe Vorurteile als eine besondere Art von Einstellungen²⁸. Da ich aufgrund der im vorigen Abschnitt dargestellten Gedanken einen weitgefaßten und komplexen Vorurteilsbegriff vorziehe, sehe ich von einer weiteren Abgrenzung des Begriffs 'Vorurteil' von verwandten Konzepten ab und verweise auf die entsprechende Literatur²⁹. Ich gebe im folgenden nur eine kurze zusammenfassende Darstellung der verschiedenen Definitionen des Einstellungsbegriffs, da Vorurteile für mich zu den Einstellungen gehören und sich nur in ihrer besonderen Strukturiertheit³⁰ von anderen Einstellungen unterscheiden und da ich auf wichtige Ergebnisse der Einstellungsforschung besonders in bezug auf Entstehung und Veränderung von Vorurteilen eingehen werde.

1.1.2.1. Definitionen des Begriffs 'Einstellung' oder 'Attitüde' (engl.: "attitude"³¹)

Auch für diesen Begriff liegt eine Fülle von Definitionen vor, von denen hier nur einige wenige charakteristische aufgeführt werden.³² In der amerikanischen Sozialpsychologie wird unter dem Begriff "attitude" meist eine "allgemeine, latente Bereitschaft, bestimmte psychologische Objekte in einer bestimmten Weise wahrzunehmen und auf sie zu reagieren" (DAVIS 1964, S. 51), verstanden. Auch hier wird wie beim 'Vorurteil' meist von 'social attitudes' bzw. 'sozialen Einstellungen' gesprochen, obwohl die Einstellungsobjekte nicht nur Personen und Gruppen umfassen, sondern auch z.B. Theorien und Aufgaben und Ideologien³³, die jedoch insofern noch als soziale 'Objekte' bezeichnet werden können, als sie von Individuen oder Gruppen oder Institutionen usw. vertreten und vergeben werden³⁴ und Auswirkungen auf die soziale Interaktion haben bzw. dort erst relevant werden. Diese "Wahrnehmungsorientierung und Reaktionsbereitschaft" (BLUMENBERG/

KURY 1975, S. 45) wird in manchen Definitionen noch näher beschrieben als "an organized and consistent manner of thinking, feeling, and reacting... to any event in the environment" (LAMBERT/LAMBERT 1973, S. 72). Die wohl meist benutzte und umfangreichste Definition, die auch in der marxistischen Sozialpsychologie Anwendung findet³⁵, hat ALLPORT im Jahre 1935 gegeben:

"ein seelischer und nervlicher Bereitschaftszustand, der - durch die Erfahrung organisiert - einen richtenden oder dynamischen Einfluß auf die Reaktion des Individuums auf alle Objekte und Situationen ausübt, mit denen es verbunden ist"³⁶.

Diese Definition enthält alle wichtigen Merkmale sozialer Einstellungen:

- Einstellungen bezeichnen einen "Zustand des Nervensystems" (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 16);
- sie sind Reaktionen oder Reaktions-/Verhaltensdispositionen;
- sowohl einzelne Einstellungen - "innere Einstellungsstruktur" (MANN 1976, S. 197) - als auch ganze Einstellungssysteme sind in sich strukturiert;
- der Erwerb von Einstellungen erfolgt durch Lernen;
- Einstellungen beeinflussen das Verhalten mehr oder weniger direkt.³⁷

Auf die Merkmale werde ich im Zusammenhang der Darstellung des 'Vorurteils' zurückkommen; an dieser Stelle möchte ich noch kurz auf die Unterscheidung eines "'mediationistischen'" und eines "'positivistischen'" Einstellungsbegriffs³⁸ eingehen.

Der "mediationistische" oder auch "kognitive" Ansatz sieht Einstellungen als vermittelnde ("mediating"), intervenierende Variablen, die nicht direkt beobachtbar sind, sondern aus dem Verhalten erschlossen werden müssen. Es wird postuliert, daß die Einstellungen sich als "relativ dauerhafte Handlungstendenzen" (BLUMENBERG/KURY 1975, S. 45), "Verhaltensdispositionen" (IRLE 1969, S. 190), "stabile Reaktionsbereitschaften" (HIEBSCH/VORWERG 1975, S. 126) zwischen den Reiz S und die Reaktion R schieben und das

Denken, Wahrnehmen, Fühlen und Handeln gegenüber dem Reiz beeinflussen³⁹:

S ----- (Einstellung) ----- R

Abb. 1: Der mediationistische Ansatz in der Einstellungsforschung (nach SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 18)

Im Gegensatz zu dieser Auffassung von 'Einstellungen' als "hypothetische Konstrukte" (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 17⁴⁰) werden Einstellungen im "positivistischen" oder auch "behavioristischen" bzw. "verhaltensorientierten" Ansatz als das direkt zu beobachtende Verhalten selbst, genauer die unabhängig von Situationsfaktoren auftretende Verhaltenskonsistenz definiert, "als Auftretenswahrscheinlichkeit bestimmter beobachtbarer Ereignisse" oder "Reaktionskonsistenzen bzw. -wahrscheinlichkeiten." (SIX 1975, S. 226)⁴¹ Hier sind Denken, Fühlen und Handeln gegenüber dem Einstellungsobjekt die Einstellung selbst:

S ----- R

Abb. 2: Der positivistische Ansatz in der Einstellungsforschung (nach SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 18)

Da meines Erachtens die Wahrscheinlichkeitskonzeption bei der reinen Deskription von Einstellungen stehenbleibt⁴² und z.B. nicht in der Lage ist zu erklären, warum Reaktionskonsistenz auftritt, schließe ich mich der Auffassung von Einstellungen als intervenierende Variablen an - von HERRMANN (1972) auch als "explikatives Konstrukt" bezeichnet -, ohne jedoch diese Konzeption kritiklos zu übernehmen: ich sehe z.B. weder Einstellungen als einzige und wichtigste Variablen an, die Verhalten vorhersagen, noch folge ich der Auffassung, daß es sich hierbei um einen einseitigen Prozeß handelt, sondern ziehe das Konzept der Wechselwirkung zwischen Einstellung und Verhalten vor.⁴³

Am Anfang dieses Abschnitts wurde darauf hingewiesen, daß Vorurteile eine besondere Art von Einstellungen sind; sie werden von den meisten Sozialpsychologen unter dem Begriff 'Einstellung' mit abgehandelt: sie sind Einstellungen, die sich nur auf Personen, Gruppen, 'soziale Kategorien' (KRAAK 1968, S. 3) beziehen, deren Wahrheitsgehalt aufgrund ihrer starken Verallgemeinerung und Pauschalität meist nicht groß ist und die oft auch nicht - im Gegensatz zu den 'Vorausurteilen', die von IRLE (1969, S. 190) als "kognitive Urteile unter besonders unvollständiger Information über die Gegenstände der Urteile" bezeichnet werden -, bei neuer Information an der Realität überprüft, sondern häufig nur einfach von anderen übernommen werden. Das Ausmaß der "Variabilität oder Rigidität unter Informationszufuhr" (IRLE 1969, S. 190) entscheidet meist darüber, ob eine Einstellung als Vorurteil bezeichnet wird:

"Sie sind sehr starre Attitüden, die auch bei Kommunikation neuer Informationen über den bezogenen Sachverhalt in der Umwelt aufrechterhalten werden; bei hoher Variabilität der Stimulus-Situationen ist die Variabilität der Urteile, Bewertungen und Affekte minimal." (IRLE 1969, S. 190)⁴⁴

Hinzu kommt noch die häufig starke Affektgeladenheit der Vorurteile, die oft, aber nicht immer in ihrer Funktion als Ich-Verteidigung begründet liegt, so daß MANN (1976, S. 175)⁴⁵ das Vorurteil geradezu als eine "Einstellung zur Ich-Verteidigung" bezeichnet. Viele Forscher wie auch BERGLER (1966, S. 98 f.) grenzen 'Vorurteil' von verwandten Begriffen auch noch aufgrund seiner negativen Akzentuierung ab, ein Vorgehen, dem ich jedoch aus den oben dargestellten Gründen⁴⁶ nicht folgen will.

1.2. Strukturmerkmale vorurteilsvoller Einstellungen

Ich folge in diesem Abschnitt dem Modell der "kognitiv-affektiv-konativ-Strukturierung" bzw. dem "Drei-Komponenten-Ansatz", der in der Einstellungs- und Vorurteilsforschung am häufigsten zugrunde gelegt wird. Dieser Ansatz basiert auf der alten Trennung von Denken, Wahrnehmen - Fühlen - Handeln, die lange in der Psychologie eine große Rolle spielte. Treffen wir in der Realität auf vorurteilsvolle Einstellungen bzw. ihre Ausdrucksformen, so ist eine solche Trennung nicht durchzuhalten, da alle drei Komponenten dauernd in einem Wechselspiel zueinander stehen und sehr eng miteinander verzahnt sind, wenn auch die eine oder andere durchaus in einer Situation bestimmend sein kann. Um die Mehrdimensionalität von Vorurteilen und ihre enge Verflechtung mit dem Denken, Wahrnehmen, Fühlen und Handeln der gesamten Persönlichkeit aufzuweisen, scheint mir jedoch eine Aufteilung nach diesen Komponenten erst einmal wichtig und sinnvoll. Die Darstellung der Strukturiertheit ist auch notwendig als Voraussetzung der Kritik an den bisherigen Theorien der Einstellungsänderung, die zum größten Teil diese Strukturierung zugrunde legen, aber kaum zu dauerhaftem Erfolg in der Realität führten und führen, da sie meist nur auf Änderung der kognitiven Dimensionen abzielen und die Gefühls- und Verhaltensebene einschließlich der sie bedingenden Faktoren entweder ganz außer acht lassen oder nur am Rande behandeln. Meiner Ansicht nach versprechen Ansätze, die zwischen Denken, Fühlen und Handeln trennen und jeweils nur eine Komponente betonen, keinen Erfolg, da es sich bei vorurteilsvollen Einstellungen um mehrdimensionale Konstrukte handelt, die auch mit einem mehrdimensional-integrativen Konzept angegangen werden müssen.

Zur Veranschaulichung der Mehrdimensionalität habe ich an den Anfang des Abschnitts ein Schaubild gestellt, in dem zwei Versuche, die verschiedenen Konzeptionen in einem Überblick darzustellen, gegenübergestellt werden: für den deutschsprachigen Raum den Überblick von ROTH (1967) und für den angelsächsischen den von SCOTT (1968a)¹.

Merkmalsbereich	Merkmale bei ROTH 1967	Merkmale bei SCOTT 1968 a
Kognition	Strukturiertheit ungeordnet ————— geordnet	
	Konsistenz widersprüchlich ————— konsistent	
		Flexibilität rigide ————— flexibel
		Eingebettetheit isoliert ————— eingebettet
	Komplexität einfach ————— vielfältig	Kognitive Komplexität Differenziertheit, Multiplexität einfach ————— komplex
	Differenziertheit diffus ————— abgegrenzt	
		Bewußtheit unverbalisierbar ————— verbalisierbar

Merkmalsbereich	Merkmale bei ROTH 1967	Merkmale bei SCOTT 1968 a
Sonstige Einstellungsmerkmale	Allgemeinheitsgrad des Einstellungsgegenstandes spezifisch ——— allgemein	
	Verbreitetheit individuell ——— kollektiv	
	Zeitliche Erstreckung momentan ——— habituell	
	Veränderlichkeit unveränderlich ——— variabel	
	Einstellungswirkung (durch die Einstellung gesteuerte Verhaltensklasse) sensorisch gedanklich  affektiv motorisch sozial	

Abb. 3.: Strukturmerkmale von Einstellungen nach ROTH (1967) und SCOTT (1968a)
(nach Klapprott 1975, S. 3 ff.)

ROTH zählt dreizehn Strukturelemente auf, SCOTT elf, auf die alle ich jedoch im Text nicht eingehen, sondern nur die herausgreifen werde, die mir für die Strukturiert-heit vorurteilsvoller Einstellungen am wichtigsten er-scheinen. Ich folge dabei z.T. auch anderen Einteilungen als denen von ROTH und SCOTT.

1.2.1. Kognitive Dimensionen

Das Modell der "Kognitiv-affektiv-konativ-Strukturierung" klang bereits in der Definition von SECORD/BACKMAN (1976, S. 203) an: " V o r u r t e i l ist eine Einstellung..., die einen Menschen prädisponiert, wahrzunehmen, zu fühlen und zu handeln". Die kognitive Komponente umfaßt dabei die Wahrnehmungen, Ansichten, Vorstellungen, Meinungen, Überzeugungen, die Stereotype und das Wissen über das Einstellungsobjekt. Diese Meinungen, Ansichten usw. sind z.T. aufgrund früherer Erfahrungen erworben bzw. gelernt, z.T. aber auch einfach übernommen worden, wie dies häufig bei Vorurteilen der Fall ist. Um sich mit seiner Umwelt auseinandersetzen zu können, bedarf das Individuum zur Orientierung und Verhaltenssteuerung aus ökonomischen Gründen solcher "Vorausurteile" (ALLPORT 1971, S. 31), da es sich nicht immer wieder neu auf veränderte Situa-tionen einstellen kann.² Diese Vorausurteile, Erwartungen,

- Einstellungen greifen in den Wahrnehmungs- und Beurtei-lungsprozeß ein, und zwar hauptsächlich in Form von
- Selektion: Informationen werden nicht wahrgenommen, da sie nicht zu der oder den Einstellungen passen;
 - Akzentuierung: bestimmte Informationen werden gegen-über anderen hervorgehoben und vorrangig wahrgenommen;
 - Interpretation: die Informationen werden nicht so wahrgenommen, wie sie objektiv in der jeweiligen Situa-tion enthalten sind, sondern sie werden subjektiv mit bestimmten Bedeutungen versehen.³

Grundlage dieser Vorausurteile sind die Kategorien,

nach ALLPORT (1971, S. 180) "zur Verfügung stehende Anhäufung(en) miteinander verbundener Vorstellungen, die zusammen unsere tägliche Anpassung lenken." Vorurteils-behaftetes und stereotypes Wahrnehmen und Denken weisen nun einige besondere Strukturmerkmale auf, die ich anhand der kognitiven Dimensionen nach BERGLER/SIX (1972, S. 1382-1399) darstellen möchte.⁴

1.2.1.1. Gegenstandsbezogenheit

In Bezug auf die Gegenstandsbezogenheit bzw. die Subjekt-Objekt-Relation weisen dogmatische und autoritäre Personen, die, wie noch zu zeigen sein wird, auch mehr zu Vorurteilen neigen als andere, im Denken und Wahrnehmen z.B. eine große "Feldabhängigkeit" auf - hauptsächlich operational definiert durch Ergebnisse im Body-Adjustment-Test, Rod-and-Frame-Test und Embedded-Figure-Test von WITKIN (1950; WITKIN/ASCH 1948a; 1948b; WITKIN et al. 1954).⁵ D.h. in Bezug auf die Tests, daß diese Personen nicht oder wenig in der Lage sind, Objekte, Einzelreize - hier meist zueinander in Beziehung stehende Gegenstände oder einfache Figuren, die in komplexere Formen "eingebettet" sind - vom jeweiligen Kontext losgelöst zu perzipieren, die vorgegebene Feldorganisation zu durchbrechen und zu analysieren (WITKIN 1964, S. 176). Sie erliegen "dem Einbettungs-Charakter des Umfeldes" (GRAUMANN 1966, S. 1044), d.h. das übergeordnete Bezugssystem ist so dominant, daß Objekte, Einzelreize nicht von ihm abge-sondert wahrgenommen und verarbeitet werden können. Für Einstellungssituationen bedeutet das, daß feldabhängige Personen weniger als feldunabhängige in der Lage sind, alte, eingefahrene Sets aufzubrechen, um zu einer Neuorganisation der Situation und damit zu einer neuen, differenzierteren Wahrnehmung des Einstellungsobjekts und der jeweiligen situativen Momente zu gelangen. Das Bezugssystem, bei Vorurteilen meist gruppenspezifischer Natur⁶, ist zu übermächtig und erlaubt nur eine Einord-

nung, Wahrnehmung und Interpretation des jeweiligen Objekts, z.B. Fremdgruppen bzw. deren Mitglieder, aufgrund der in der Eigengruppe oder Bezugsgruppe⁷ vorherrschenden stereotypen Vorstellungen. Dieser Vorgang, Mitglieder einer Gruppe oder sozialen Kategorie nach bestimmten Eigenschaften und Merkmalen, über deren Zuordnung eine hohe Übereinstimmung herrscht, in Kategorien einzuteilen, ohne den Wahrheitsgehalt dieser Merkmale an der Realität zu überprüfen, so daß meist eine beträchtliche Diskrepanz zwischen wirklichen und zugeordneten Merkmalen besteht, wird als Stereotypisieren bezeichnet (SECORD/BACKMAN 1976, S. 25 ff. u. S. 203).⁸

1.2.1.2. Prägnanz

Als zweite kognitive Dimension führen BERGLER/SIX die Prägnanz auf, deren Niveau bei stereotypen Beurteilungen sehr hoch ist; das bedeutet für den Bereich des Vorurteils, daß sich Merkmalszuordnungen zu bestimmten Gruppen und deren Mitgliedern klar profiliert von anderen Merkmalsgruppierungen abheben und zu einer "Überzeichnung" der einzelnen Charaktere führen: "nicht die Nuancen interessieren, sondern die Charakterisierung in Extremen" (BERGLER/SIX 1972, S. 1383).

1.2.1.3. Abstraktionsniveau, Polarisation, Generalität

Die dritte Dimension betrifft das Abstraktionsniveau, die Polarisation und die Generalität des Einstellungs- bzw. Vorurteilssystems. Einstellungssysteme bestehen nicht isoliert voneinander, sondern sind in vielfältiger Weise miteinander verbunden. Ein Strukturmerkmal dieses Gesamtsystems ist die Hierarchisierung nach Abstraktionsstufen, d.h. allgemeine Einstellungssysteme differenzieren sich auf immer konkreter werdenden Stufen, wobei "Einstellungssysteme von höherem Konkretions-Level immer, wenn auch mit unterschiedlichem Volumen, am 'Bedeutungsprofil' der 'basierenden' Systeme partizipieren, also 'gemeinsame' Faktoren nachweisbar werden" (BERGLER/SIX 1972, S. 1384).

Ein Beispiel dazu gibt VINACKE (1957):

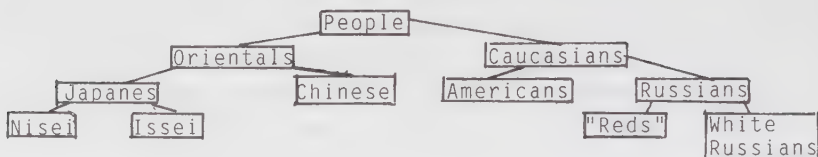


Abb. 4: Hierarchische Konzeptstruktur von Einstellungssystemen (nach VINACKE 1957, S. 234).

Die Aktualisierung eines Einstellungssystems richtet sich nach dem in einer spezifischen Situation angesprochenen Abstraktionsniveau und wirkt verhaltensdeterminierend auf die jeweils einzunehmende Rolle (Kaukasier, Russe, Weißrusse).⁹ Einstellungssysteme sind untereinander nicht nur hierarchisch, sondern auch kontrastierend strukturiert; das Bild des "typischen Russen" setzt eine Absetzung von dem des "typischen Amerikaners" voraus, das des "typischen Beamten" von dem des "typischen Angestellten" oder/und "Arbeiters" usw.¹⁰ Untersuchungen haben ergeben, daß gerade vorurteilshafte Personen zu scharf kontrastierenden, polarisierenden Strukturen neigen:

- hierher gehören ihre Tendenz zur Dichotomie, d.h. zur Bildung von zweiwertigen Kategorien, die sich in Urteilen über Menschen nach der "gut-böse" oder "rein-schlecht" Dimension niederschlagen,
- ihre scharfe Trennung von Wir-Gruppe, deren Merkmale zum Positiven hin überbetont werden, und Fremdgruppe, deren Beschreibung oft nur ungünstige Eigenschaften aufweist, und
- ihr Bedürfnis nach Entschiedenheit, das sie mehrdeutige Reize meiden bzw. vereinfachen läßt¹¹.

Zu dieser Tendenz zur Vereinfachung gehört auch die häufig zu beobachtende Generalisierung von Vorurteilen¹², d.h. Ablehnung einer Fremdgruppe wird häufig auf alle anderen Fremdgruppen übertragen: "Personen, die eine Fremdgruppe ablehnen, neigen dazu, auch andere Fremdgruppen abzulehnen." (ALLPORT 1971, S. 81)¹³; dieser Vorgang kann sowohl auf

Persönlichkeitsfaktoren zurückgeführt werden als auch auf "die aller Stereotypenbildung zugrunde liegende Vereinfachung der objektiven Realität" (BERGLER/SIX 1972, S. 1386), zu der allerdings bestimmte Personen mit einer bestimmten Charakterstruktur mehr neigen als andere.¹⁴ Wichtig ist auch, das jeweils angesprochene Abstraktionsniveau zu beachten: je abstraktere oder allgemeinere Ebenen aktualisiert werden, desto generalisierender fällt das Vorurteil aus.

1.2.1.4. Kognitive Komplexität

Es läßt sich jedoch nicht nur eine "Einbettung" ("embeddedness": SCOTT 1968a, S. 207) einer Einstellung bzw. eines Vorurteils innerhalb eines Gefüges von Einstellungen bzw. Einstellungssystemen nachweisen, sondern Einstellungen, Vorurteile und Stereotype sind auch in sich strukturiert, mehrdimensional angelegt. SCOTT nennt diese Dimension "kognitive Komplexität" ("cognitive complexity": 1968a, S. 207), womit die "mehr oder weniger große kognitive Differenziertheit des Attitüden-Objekts im Erleben der Person bezeichnet" wird (BERGIUS/WERBIK/WINTER 1970, S. 242).¹⁵

Stereotype und Vorurteilssysteme stellen immer "ein System von Merkmalsgruppierungen unterschiedlichen Differenzierungsgrades" dar (BERGLER/SIX 1972, S. 1386)¹⁶. Dabei zeichnen sich stark vorurteilshafte Personen wieder durch einen geringen Differenzierungsgrad aus¹⁷, was sich u.a. in ihrem Widerstand gegen einstellungskonträre Information zeigt, da sie diese nicht in ihre starren, wenig differenzierten Kategorien assimilieren können.¹⁸

1.2.1.5. Stabilität und Variabilität¹⁹

Nach THOMAE (1955, S. 67) sind Einstellungssysteme Verfestigungen "bestimmter Wirkschemata (als Inbegriffe der Begegnung und Verarbeitung der Welt)". Wie schon oben angeführt, bedarf das Individuum solcher Orientierungs- und Steuerungssysteme, um die Reize aus der Umwelt ökonomisch verarbeiten und auf sie reagieren zu können. Einstellungen nun sind ziemlich verfestigte Orientierungssysteme, die sowohl im Erleben wie auch im Lebenslauf der Person "weitgehende Konstanz und Stabilität" (BERGLER/SIX 1972, S. 1389) aufweisen, wofür soziologische und sozialpsychologische Faktoren bestimmend sind. Wann das jeweilige System irreversibel wird, hängt "von der jeweils spezifischen Subjekt-Objekt-Relation und deren erlebnismäßiger Bedeutsamkeit ('Aufforderungscharakter')" (BERGLER/SIX 1972, S. 1389) ab.²⁰ Gerade Stereotypen, die häufig Ausdruck vorurteilsvoller Einstellungen sind, weisen eine hohe zeitliche Stabilität und Inflexibilität auf.²¹ Auch die Untersuchungen zum Zusammenhang von dogmatischem und rigidem Denken²² und Ethnozentrismus z.B. von ADORNO et al. (1969a)²³ belegen, daß stark vorurteilsvolle Personen rigider sind als weniger mit Vorurteilen behaftete. Nach THOMAE (1960), der sich auf die Studien zur "autoritären Persönlichkeit" von ADORNO et al. (1969a) stützt,

"sind die als 'Vorurteile' bezeichneten Einstellungen im besonderen Maße mit zentralen Haltungen und schwer veränderlichen, weil im Umkreis von Defensivmechanismen der Persönlichkeit liegenden Strukturen verknüpft." (S. 338) ²⁴

TAJFEL (1975) macht darauf aufmerksam, "daß ein System, das wertbezogen ist oder auf Werten beruht, schwieriger zu verändern ist als ein System, das relativ wertfrei ist." (S. 357) Dies trifft für ein Vorurteilssystem zu²⁵, da es "der Rückmeldung gegenteiliger Informationen stärkeren Widerstand entgegengesetzt und... diese Informationen häufig so umgedeutet werden, daß der Widerspruch verschwindet." (S. 361) ²⁶

1.2.1.6. Gruppenspezifität

Vorurteile und Stereotype sind gruppenspezifisch, womit eine weitere kognitive Dimension angesprochen ist, d.h. die qualitative kognitive Struktur von Vorurteilssystemen ist abhängig von bestimmten Bezugsgruppen, was zu einer weitgehenden Uniformität bzw. Homogenität der Vorurteile innerhalb des Gültigkeitsbereiches der jeweiligen Gruppe führt. Das liegt daran, daß das Individuum, wenn es sich solche stereotypen Beurteilungsformen aneignet oder sie anwendet, auf die Bestätigung anderer angewiesen ist, wobei diese Bestätigung nicht unbedingt real und bewußt perzipiert sein muß, sondern auch subjektiv vermutet oder unbewußt wirksam sein kann.²⁷ PETERS (1955, S. 564) bezeichnet Vorurteile wegen ihrer Gruppenspezifität auch als "soziale Illogismen".²⁸

1.2.2. Affektive Dimensionen

Die affektive oder auch evaluative Komponente bezeichnet die positiven oder negativen Gefühle gegenüber dem Objekt der Einstellung bzw. die positiven oder negativen Bewertungen des Einstellungsobjekts seitens des Einstellungsträgers. Viele Forscher wie z.B. FISHBEIN (1965) halten die emotionale Komponente für den eigentlichen Kern der Einstellung, um den sich erst später die kognitive und konative legen; so definieren z.B. FISHBEIN/AJZEN (1975) im Anschluß an THURSTONE (1967b) den Begriff "attitude" ganz unter diesem Aspekt: "the amount of affect for or against some object." (S. 11)²⁹ Auch innerhalb dieser Komponente wird Multidimensionalität angenommen, allerdings sind die affektiven Dimensionen weder theoretisch noch operational so eindeutig definiert und systematisiert wie die kognitiven. SHERIF u.a. (SHERIF/HOVLAND 1961; SHERIF/SHERIF/NEBERGALL 1965) nehmen drei Dimensionen an:

- Breite der Zustimmung ("latitude of acceptance");

- Breite der Ablehnung ("latitude of rejection");
- Breite der Indifferenz ("latitude of noncommitment").³⁰

Die Position innerhalb der affektiven Dimensionen ist dabei ausschlaggebend für die Auswahl und Ausdifferenzierung der dem Individuum zur Verfügung stehenden kognitiven Einstellungssysteme gegenüber einem Objekt und bestimmt auch den Grad der "Ich-Beteiligung". Allgemein anerkannter sind die Dimensionen, die SCOTT (1968a, S. 206 f.)³¹ aufgestellt hat: er faßt die SHERIFschen Aspekte in einer Dimension zusammen und bezeichnet sie als

- die Richtung ("direction") oder Valenz, worunter "positive feelings, appraisals, and tendencies to approach or support the object and, on the other hand, negative feelings, appraisals, and tendencies to avoid or harm the object" (S. 206)³² zu verstehen sind.
- Die zweite Dimension ist die des Ausmaßes oder des Grades ("magnitude"), womit die Extremität der jeweiligen Einstellung bezeichnet wird.³³
- Als dritte Dimension wird die der Intensität ("intensity") angegeben, womit der "Überzeugungsgrad, mit dem eine Attitüde von einem Individuum gehegt wird" (HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 448)³⁴, gemeint ist. Intensitäts- und Extremitätsgrad sind jedoch meist gleich stark, d.h. je extremer die Meinung, desto intensiver und sicherer wird sie auch vertreten³⁵, so daß BERGLER/SIX beide als identisch ansehen³⁶. Der Intensitäts- bzw. Extremitätsgrad spielt bei Versuchen zur Änderung von Einstellungen und Vorurteilen eine große Rolle: er "ist ein wichtiger Anhaltspunkt dafür, ob jemand mit größerer oder geringerer Wahrscheinlichkeit seine Attitüden ändern wird" (HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 448 f.).
- Die Ambivalenz ("ambivalence") wurde von SHERIF/SHERIF/NEBERGALL (1965) nicht berücksichtigt; häufig jedoch erfahren Einstellungsobjekte sowohl günstige als auch ungünstige Bewertungen von ein und derselben Person.³⁷
- Die Bedeutsamkeit ("salience") oder der Stellenwert

einer Einstellung meint das "Erleben einer Attitüde als zentral oder peripher zu dem Personenkern"³⁸. Bei der Operationalisierung dieser Dimension sind zu berücksichtigen der Intensitäts- bzw. "Überzeugtheitsgrad" - zentrale Einstellungen werden eine größere Intensität aufweisen als periphere -, der "Betroffenheitsgrad", das "Gefühl der subjektiven sozialen Distanz"³⁹, das "Begründungsbewußtsein" (BERGLER/SIX 1972, S. 1401)⁴⁰, also der "Grad des ego-involvements"⁴¹ bzw. ... der 'Verankerung'⁴² eines kognitiven Einstellungssystems in individuellen bzw. gruppenspezifischen Normen und Wertsystemen" (BERGLER/SIX 1972, S. 1401).

- Als letzte Dimension wäre noch der Grad zu nennen, "in dem die... behandelte affektive Seite unter den sonstigen zur Attitüde beitragenden Komponenten im Vordergrund steht" (BERGIUS/WERBIK/WINTER 1970, S. 242), die "affective salience" (SCOTT 1968a, S. 207).

1.2.3. Konative Komponente

Die konative (Verhaltens-) Komponente meint die Verhaltenstendenzen gegenüber dem Einstellungsobjekt, gemessen z.B. durch die "Soziale-Distanz"-Skala von BOGARDUS (1947) und die "Verhaltens-Differential"-Skalen von TRIANDIS (1964; 1975), womit jedoch noch nichts über das in einer bestimmten Situation verwirklichte Verhalten ausgesagt ist.⁴³ Meist bezeichnet sie nur die (verbal) geäußerten Verhaltenstendenzen, weniger das offen zutage tretende Verhalten. Der Verhaltensaspekt nimmt eine Sonderstellung ein, da Einstellungen ja immer nur über irgendeine Art von Verhalten zu erschließen sind.⁴⁴

In Abbildung 5 ist noch einmal der Drei-Komponenten-Ansatz der Einstellungsforschung dargestellt⁴⁵:

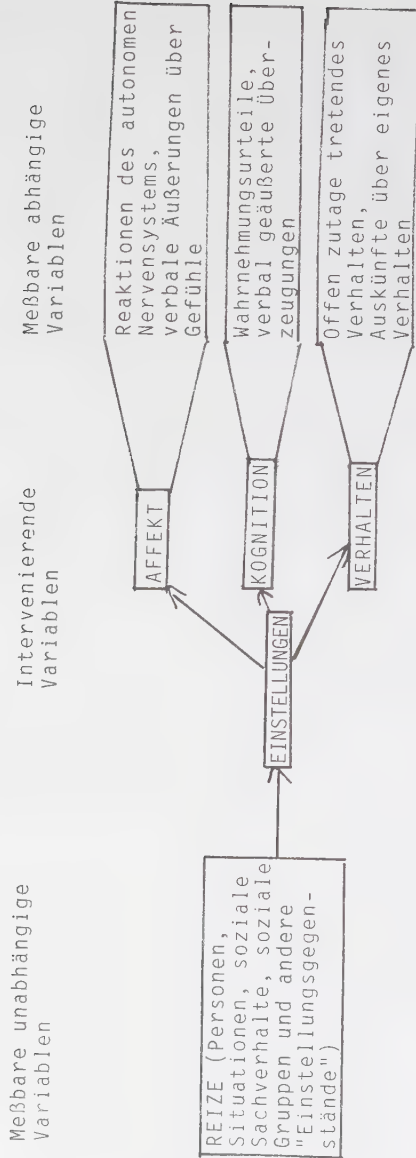


Abb. 5: Die Struktur von Einstellungen (Drei-Komponenten-Ansatz)
 (nach ROSENBERG/HOVLAND 1960, S. 3, übersetzt von
 TRIANDIS 1975, S. 5)

1.2.4. Zusammenhang der drei Komponenten - Kritik an diesem Ansatz

Zur Konsistenz der drei Komponenten liegen zahlreiche Untersuchungen vor⁴⁶, die meist eine sehr hohe positive Korrelation zwischen den einzelnen Komponenten erbrachten.⁴⁷ SHERIF/SHERIF/NEBERGALL (1965, S. 20) berücksichtigten diesen Tatbestand bereits in ihrer Definition: "By definition, therefore, attitudes have emotional and motivational aspects inseparably intertwined with cognitive content". MCGUIRE stellt aufgrund dieser hohen Korrelation den Drei-Komponenten-Ansatz in Frage:

"Our feeling is that, given the less than perfect state of our measuring procedures, the three components have proven to be so highly intercorrelated that theorists who insists on distinguishing them should bear the burden of proving that the distinction is worthwhile." (1969a, S.157)

Alle drei Komponenten wurden meist mit denselben Instrumenten und Verfahren gemessen, so daß CAMPBELL/FISKE (1959) von einem methodischen Artefakt sprechen.⁴⁸ Auch ist es schwierig, die einzelnen Strukturmerkmale eindeutig einer Komponente zuzurechnen⁴⁹; denn "schon die semantische Analyse eines einzelnen Begriffes zeigt jeweils spezifische Varianzanteile der drei Faktoren ('Komponenten')" (BERGLER/SIX 1972, S. 1399).⁵⁰

Trotz dieser Kritikpunkte⁵¹ wird diese aus der Vermögenspsychologie stammende Differenzierung, die eine Teilung von Wissen/Erkennen, Fühlen und Handeln vornimmt, häufig verwendet, wobei meist nur eine Komponente erfaßt wird.⁵² Auch ich folge theoretisch diesem Ansatz, versuche aber u.a. bei der Darstellung der vorurteilsvollen Persönlichkeit und in den folgenden Kapiteln, in denen es um den Abbau vorurteilsvoller Einstellungen durch soziale Kreativität geht, alle drei Komponenten integrativ zu erfassen.⁵³

1.3. Der Zusammenhang vorurteilsvoller Einstellungen mit offenem Verhalten

Hinter den meisten theoretischen und empirischen Untersuchungen und Forschungen auf dem Gebiet der Einstellungen steht implizit oder explizit das Ziel, "die Bedingungen zu erforschen, gemäß denen aus Einstellungen (verbalem Verhalten, Verhaltensdispositionen) Verhaltensweisen (offenes Verhalten, Handlungen) vorhergesagt werden können." (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 68) Auch vorurteilsvolle Einstellungen werden, was im Abschnitt 1.1. bei den Definitionen des Begriffs 'Vorurteil' und besonders im Abschnitt 1.2. bei der Beschreibung der Strukturmerkmale vorurteilsvoller Einstellungen immer wieder anklang, u.a. als Dispositionen begriffen, sich gegenüber einer Person oder einer Gruppe in bestimmter Weise zu verhalten. Disposition und offenes Verhalten stehen nun in einem äußerst komplexen dynamischen Verhältnis zueinander, in das vielfältige wechselseitige Prozesse einwirken und das von vielen Faktoren beeinflusst wird. Um das Phänomen 'vorurteilsvolle Einstellungen' in seiner ganzen Komplexität zu erfassen und vor allem in seiner Bedeutung sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft, die ja meist immer erst dann zum Vorschein kommt, wenn Vorurteile in Verhaltensweisen und Handlungen umgesetzt werden, und besonders hinsichtlich der Möglichkeiten der Veränderung bzw. des Abbaus von Vorurteilen ist es notwendig, an dieser Stelle einen Abschnitt über den Zusammenhang vorurteilsvoller Einstellungen mit offenem Verhalten einzufügen.¹

1.3.1. Theorien und Untersuchungsergebnisse zur Verhaltensdetermination durch Einstellungen

Von vielen Forschern wird in bezug auf diesen Zusammenhang die

"Annahme... einer einfachen Kausalbeziehung zwischen einem mehrdimensionalen Konzept einer Einstellung gegenüber einem sozialen Objekt und einem spezifischen Verhalten gegenüber diesem Objekt" (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 68)²

vertreten. Diese Auffassung ist bereits in der Definition von ALLPORT enthalten³ und wird auch von heutigen Forschern, wenn allerdings auch unter Berücksichtigung persönlicher und situativer Bedingungen, die als intervenierende Variablen diese Beziehung schwächen oder u.U. sogar umkehren können, noch aufrechterhalten und in empirischen Forschungen untersucht.⁴ Die schon früh - hauptsächlich von Vorurteilsforschern - ermittelte Inkonsistenz zwischen Einstellungen und offenem Verhalten⁵ hat andere Forscher zu massiver Kritik an dieser Annahme der Determination von Verhalten durch Einstellungen geführt:

"It is my contention that we psychologists have been rather naive in our attempts to understand and to investigate the relationships between attitude and behaviour." (FISHBEIN 1967, S. 477)

"Die Erwartung, daß Handlungen unter komplexeren Bedingungen sich allein aus solchen Verhaltens-Dispositionen wie Attitüden beschreiben, erklären und voraussagen lassen, wäre so hoffnungslos wie antiquiert." (IRLE 1967, S. 214)

Viele Autoren sehen die Ursache des Auftretens dieser Diskrepanz jedoch nur in fehlerhaften Experimentieranordnungen und Erfassungsmethoden und schlagen als Lösung eine Verbesserung der Meßmethoden sowohl auf der Einstellungs- als auch auf der Verhaltensebene vor, wozu nach MEES (1974) z.B. eine größere Berücksichtigung sog. "Störvariablen" und Objektstandardisierung gehören. Einige Autoren versuchen auch, das Problem 'Einstellung und Verhalten' im Rahmen einer allgemeinen Verhaltens- bzw. Handlungstheorie zu lösen, was bis heute jedoch entweder nur eine Forderung geblieben ist oder nur unbefriedigend gelöst werden konnte.⁶

"Eine allgemeine Theorie von Aktionen, sozialen Interaktionen, die auch kognitives Verhalten einschließen, scheint noch in weiter Sicht." (IRLE 1967, S. 214)

Um das Verhältnis Einstellung - Verhalten bestimmen und darstellen zu können, muß zuerst geklärt werden, welches Verhalten gemeint ist. Nach dem Drei-Komponenten-Ansatz, den die meisten Autoren zugrundelegen, können Attitüden nur aus Verhalten im weitesten Sinne, zu dem auch verbale Äußerungen gehören, erschlossen werden. Dennoch ist es

"durchaus sinnvoll, zwischen dem, was ein Mensch denkt und für richtig hält und seinem tatsächlichen Verhalten gegenüber dem in Frage stehenden Objekt zu unterscheiden; ebenso dürfte die Differenzierung zwischen eigenen Aussagen darüber, wie sich jemand einem Objekt gegenüber verhalten würde und seinem tatsächlichen Verhalten zu diesem Gegenstand von Nutzen sein." (HEINRICH 1974, S. 64)

Daher wird im anglo-amerikanischen Raum häufig zwischen "verbalen Attitüden" ("verbal attitudes"), die Antworten auf Fragebogenitems bezeichnen, und "tatsächlichem Verhalten" ("overt behavior", "overt acts") unterschieden, "das über die begriffliche Analyse aus verbalen Attitüden abgeleitet (und erwartet) wird, oder das als Indikator für bestimmte Attitüden gelten soll." (HEINRICH 1974, S. 64) ⁷ In der empirischen Einstellungsforschung werden jedoch meist nur die Verhaltensintention⁸ oder das Verhalten in der Vergangenheit⁹, beide gemessen anhand verbaler Äußerungen, erfaßt und weniger das tatsächliche Verhalten beobachtet¹⁰. Da in den meisten Arbeiten nicht zwischen "behavioral measure" zur Erfassung des "overt behavior" und "'behavioroid' measure" (ARONSON/CARLSMITH 1968, S. 54) als Verfahren zur Messung von "verbal attitudes" unterschieden wird, sind sie nach SIX, da sie "mit derart unterschiedlichen Verhaltensindikatoren arbeiten, kaum vergleichbar." (1975, S. 231) Das methodische Vorgehen ist bei allen Untersuchungen zu diesem Thema meist dasselbe:

"Zu bestimmten Zeitpunkten gemessenes Verhalten (erfaßt durch Beobachtung oder sogar wiederum durch Befragung) wurde in bezug auf die Häufigkeit seiner Übereinstimmung mit zu bestimmten Zeitpunkten gemessenen Einstellungen (erfaßt durch verbales Verhalten gegenüber dem Objekt) prozentual oder durch einen Korrelationskoeffizienten

beschrieben. Aus der Stärke dieses Zusammenhanges wird dann folgerichtig das Maß der Vorhersagbarkeit des einen (hier meist: des Verhaltens) aus dem anderen (der Einstellung) abgeleitet." (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 70)

Als Kritik an den bisherigen Untersuchungen und zur Erklärung der meist negativen¹¹ oder oft nur schwach positiven Konsistenz¹² werden mehrere Gesichtspunkte herangezogen.

SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 71) machen als erstes darauf aufmerksam, daß es unmöglich sei, Untersuchungen mit so unterschiedlichen Untersuchungsgegenständen, -methoden und -zielen zu vergleichen, wie dies in den Sammelreferaten geschieht. Hierher gehört auch die Anmerkung von BENNINGHAUS, daß die Untersuchungen dahingehend unterschieden werden müssen, ob sie als abhängige Variable die Verhaltensabsicht, nach der oben gegebenen Definition "verbale Attitüden", oder das beobachtete Verhalten selbst, das "tatsächliche Verhalten", messen. Dabei ergibt sich, daß, abgesehen von der geringen Stärke der Beziehung,

"eher eine Beziehung zwischen verbal gemessenen Einstellungen und verbal geäußerten Handlungsabsichten festgestellt wurde als zwischen verbal gemessenen Einstellungen und beobachteten Verhaltensweisen." (BENNINGHAUS 1973, S. 689)¹³,

so daß aufgrund der Zusammenstellungen von BENNINGHAUS (1973; 1976) der Feststellung MCGUIRES (1969a, S. 156) zuzustimmen ist:

"Attitude research has long indicated that the person's verbal report of his attitude has a rather low correlation with his actual behavior toward the object of the attitude."

Viele Autoren machen jedoch nur methodische Mängel der Untersuchungen für deren gefundene niedrige Korrelation verantwortlich¹⁴, die jedoch meiner Meinung nach nicht das eigentliche Problem der Inkonsistenz zwischen Einstellungen und Verhalten erklären können.

Verhalten wird nicht allein determiniert durch eine einzige Einstellung gegenüber einem Objekt bzw. durch Ein-

stellungen überhaupt. Das zeigt bereits der Teil der o.g. Untersuchungen, der mehrere Indikatoren zur Vorhersage von Verhalten verwandte und als Ergebnis meist - wenn auch nur schwach - positive Korrelationen erhielt. So wurden von verschiedenen Forschern eine Menge persönlicher und Situationsvariablen als weitere Verhaltensdeterminanten eingeführt, um die Inkonsistenz zu erklären bzw. um größere Konsistenz zu erreichen. So wird z.B. darauf hingewiesen, daß mehrere Einstellungen gegenüber einem bestimmten Objekt bestehen, die je nach Situation und der Wahrnehmungsweise des Individuums aktualisiert werden.¹⁵ Werden nun in der Einstellungs- und in der Verhaltenssituation nicht dieselben Aspekte aktualisiert, tritt keine Konsistenz auf. Oder aber es werden in einer Situation mehrere verschiedene Einstellungen angesprochen, von denen je nach Situation oder nach Bedeutsamkeit der Einstellung und der mit ihr verbundenen Werte die eine oder andere dominiert.¹⁶ Extrem vorurteilsvolle und sehr radikale und/oder antisoziale Einstellungen werden z.B. selten in Verhalten umgesetzt, sondern nur verbal ausgedrückt¹⁷, da sie in unserer Gesellschaft der "öffentlichen Meinung" und allgemein anerkannten Normen widersprechen.¹⁸ Andererseits weisen sog. "intellektualisierte" Einstellungen, die zwar viele Meinungen und Stereotype aufweisen, aber mit wenig Gefühl einhergehen, nach MANN (1976, S. 170) nur geringe "Aktionsrelevanz" auf. Es wird also keine große Konsequenz zwischen den verbal geäußerten Meinungen und Stereotypen und dem tatsächlichen Verhalten auftreten. Darüberhinaus bestehen interindividuelle Unterschiede, gegründet auf Persönlichkeitsvariablen, hinsichtlich der Konsistenz von Einstellung und Verhalten.¹⁹ Sehr wichtig für die Äußerung verbaler Einstellungen und tatsächlichen Verhaltens ist auch, nach welcher Bezugsgruppe sich das Individuum in der jeweiligen Situation orientiert und welche Gruppe die stärkeren - vom Individuum entweder nur subjektiv antizipierten oder tatsächlich ausgeübten - Sanktionen verteilt²⁰, d.h. das Ver-

halten des Individuums wird oft weniger von seinen eigenen Einstellungen bestimmt, sondern mehr von den erwarteten oder wirklichen Konsequenzen auf sein Verhalten.²¹ Nach TRIANDIS (1975, S. 20 ff.) ist nur dann Konsistenz zwischen Einstellung und Verhalten zu erwarten, wenn die vier Faktoren "Einstellungen", "Normen", "Gewohnheiten" und "Verstärkungserwartungen", die Verhalten determinieren, konsistent sind:

"Einstellungen beinhalten das, was Leute denken, fühlen und wie sie sich gegenüber einem Einstellungsgegenstand verhalten wollen. Aber das Verhalten ist nicht nur durch das bestimmt, was die Leute gerne tun möchten, sondern auch durch das, was sie meinen, daß sie tun sollen, d.h. durch soziale Normen; durch das, was sie normalerweise getan haben, d.h. durch Gewohnheiten und durch die erwarteten Folgen dieses Verhaltens." (S. 20) ²²

Eine weitere Situationsvariable ist das Vorhandensein von möglichen Verhaltens-Alternativen (INSKO/SCHOPLER 1967).²³

Als wichtige persönliche "Störvariablen" in der Beziehung Einstellung - Verhalten werden auch die Fähigkeiten des Individuums angesehen, seine Einstellungen überhaupt in konsistentes Handeln umzusetzen.²⁴ Nach FISHBEIN müssen nicht nur Einstellungen, sondern auch die dazugehörigen Reaktionen gelernt werden, so daß Inkonsistenz zwischen Einstellung und Verhalten u.a. auch darauf zurückgeführt werden kann, daß das Individuum einfach nicht weiß, wie es sich gemäß seiner Einstellungen verhalten soll.

KIESLER/COLLINS/MILLER (1969) formulieren als Fragestellung hinsichtlich des Verhältnisses von Einstellung und Verhalten aufgrund der dargestellten Ergebnisse:

"The important question, then, is not 'Are attitudes and behavior correlated?' Rather, we should ask, 'When are attitudes and behavior correlated?' and 'What factors affect the size of the correlation when and if it is found?'" (S. 27)

So versuchen die meisten Forscher, möglichst viele Faktoren, die auf das Verhältnis einwirken, in ihren Untersuchungen zu berücksichtigen²⁵ bzw. multiple Prädikatoren, von denen die Einstellung nur eine unter vielen ist, aufzustellen, um die Konsistenz-Theorie, wenn auch modifi-

ziert, aufrecht zu erhalten. Dem hält BENNINGHAUS (1973, S. 691) entgegen:

"Die Annahme der Einstellungs-Verhaltens-Konsistenz spiegelt im Grunde nichts anderes wider als die antike Vorstellung, daß das Denken und Empfinden des autonomen Individuums dem Handeln vorausgeht und es verursacht."

1.3.2. Theorie zur Umweltdetermination von Verhalten

BENNINGHAUS (1973)²⁶ stellt fest, daß der größte Teil der Einstellungsforscher trotz Berücksichtigung mehrerer Variablen hauptsächlich intrapersonale Faktoren als Ursache des Verhaltens annimmt, und stellt demgegenüber die These auf, daß das Verhalten von Umweltfaktoren determiniert werde.²⁷ Wie WOLF (1969, S. 915 u. 938) wirft er den sog. psychologischen Vorurteils- und Einstellungstheorien, die hauptsächlich persönliche und charakterologische Faktoren berücksichtigen und "Strukturen und Prozesse der Gesellschaft" (WOLF 1969, S. 915) außer acht lassen, ideologische Tendenzen vor (1973, S. 695).²⁸

Nach BENNINGHAUS liegen nur wenige Untersuchungen innerhalb der Einstellungsforschung vor, die nicht nur personale oder situationale Variablen berücksichtigen, sondern beide gleichzeitig operationalisieren und empirisch überprüfen, wobei nach seiner These den "milieu- bzw. gesellschaftszentrierten Faktoren und Konzepten" (1973, S. 699) gegenüber den "intrapersonalen bzw. individuumszentrierten Faktoren und Konzepten" (S. 698) der Vorrang zu geben ist.²⁹

1.3.3. Theorien und Untersuchungen zur Einstellungs-determination durch Verhalten

Im Gegensatz zu BENNINGHAUS, der aufgrund der mangelnden Konsistenz von Einstellung und Verhalten von der Einstellungs-determination auf die Umweltdetermination von

Verhalten ausweicht³⁰, ohne allerdings Einstellungen als mögliche Einflußgrößen ganz auszuschließen, gelangen SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 75 ff.) zu der Frage, ob nicht eine umgekehrte Beziehung anzunehmen sei, nämlich die der Verhaltensdetermination von Einstellungen, wie sie z.B. von BEM in seiner sog. "Schwarzbrot-Theorie der Einstellung" (1969, S. 207) aufgrund der Attributions-Hypothese von HEIDER (1977)³¹ und der Selbstwahrnehmungshypothese von SKINNER (1973a) vertreten wird: "I like brown bread because I see myself eat it".³² Für diese Annahme sprechen einige empirische Untersuchungen und theoretische Überlegungen hauptsächlich zum Erwerb von Einstellungen.³³ MCGUIRE (1969a, S. 166 f.) nennt als eine wichtige Determinante von Einstellungen "direct experience with the stimulus object", worunter er "(1) experience in the form of single traumatic or salient incidents" und "(2) experience in the form of repeated, accumulated contacts" (S. 166) faßt.³⁴ Traumatische oder wiederholte Erfahrungen mit einem Einstellungsobjekt, nach SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 76) "Verhaltensausschnitte, bei denen das spätere Einstellungsobjekt Verhaltensgegenstand ist", rufen danach die Einstellung hervor, ändern oder verfestigen sie. Untersuchungen zur Auswirkung von persönlichem Kontakt auf Richtung und Intensität von Vorurteilen bestätigen diese These.³⁵

"Traditionelle Einstellungstheorien nehmen an, daß Einstellungen das Verhalten eines Individuums kausal determinieren. Der gerade beschriebene Ansatzpunkt behauptet die entgegengesetzte kausale Abhängigkeit - das Verhalten verursacht die Einstellung."(TRIANDIS 1975, S. 8)

Eigentlich ist es jedoch weniger das Verhalten selbst, das die Einstellung beeinflusst, als vielmehr die Konsequenzen des Verhaltens³⁶: "Einstellungen bilden sich danach als Ergebnis der positiven oder negativen Konsequenzen (Verstärkung) offenen Verhaltens heraus" (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 76 f.).³⁷

Wie bei den Untersuchungen zur Verhaltensdetermination

durch Einstellungen werden auch bei Arbeiten über die Bedingtheit von Einstellungen durch Verhalten multiple Einstellungs-Prädikatoren, d.h. mehrere Verhaltensmaße gefordert.³⁸ Als Theorie wird diesem Gedankengang meist die Theorie der kognitiven Dissonanz von FESTINGER (1962)³⁹ zugrunde gelegt, nach der sich das Individuum in einem Zustand der kognitiven Dissonanz befindet, wenn zwei kognitive Elemente wie z.B. eine Einstellung und die Wahrnehmung des eigenen Verhaltens in Gegensatz zueinander stehen. Es versucht, diese Dissonanz aufzuheben oder zu reduzieren, indem es z.B. eine Einstellungsänderung vornimmt.

Hinsichtlich des Problems der Beziehung von Einstellung und Verhalten hat

"diese Theorie zwar den Vorteil..., sowohl Einstellungen als auch offenes Verhalten (über entsprechende Kognitionen) in einen dynamischen Zusammenhang zu stellen",

ist aber andererseits nicht in der Lage,

"einen theoretischen Rahmen für allgemeingültige Aussagen über die Verhaltensdetermination von Einstellungen bzw. die Einstellungs-determination von Verhaltensweisen abzugeben." (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 80)

1.3.4. Ansatz zur Wechselbeziehung zwischen Einstellung und Verhalten

Weder die Theorien und empirischen Untersuchungen zur Verhaltensdetermination durch Einstellungen noch die zur umgekehrten Beziehung haben das Problem des Zusammenhangs zwischen Einstellung und Verhalten befriedigend gelöst, wenn die zuletzt referierte Position nach SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 80 f.) auch überzeugender zu sein scheint. Das liegt nach SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 81 ff.) vor allem daran, daß sowohl Einstellungen als auch das Verhalten⁴⁰ trotz Reliabilitäts- bzw. Stabilitätskontrollen "nur zu einem bestimmten Zeitpunkt... in sehr spezifischen Situationen ermittelt

werden" (S. 81) und nicht "längsschnittlich oder gar lebensgeschichtlich erfaßt und protokolliert" (S. 82) werden. Zwar haben Einstellung und Verhalten auch statischen Charakter, der jedoch bei dieser Methodik und diesem Meßverfahren unter Außerachtlassung der prozessualen⁴¹ überbetont wird.⁴² Methodisch ergeben sich unter diesem Gesichtspunkt große Probleme, die u.a. durch Entwicklung neuer Meßverfahren und andere Vorgehensweisen (längsschnittlich) gelöst werden könnten. Allerdings wäre ein solches Verfahren oft zu aufwendig und schwer durchzuführen und auch nicht unbedingt gerechtfertigt, da sich in der Praxis zeigt, daß Einstellungsuntersuchungen und offenes Verhalten durchaus in Beziehung zueinander stehen⁴³, die jedoch

"durch die Herstellung von Korrelationen zwischen Merkmalsarten zu bestimmten Zeitpunkten nur unzureichend beschrieben werden kann." (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 83)

Als theoretisches Konzept zur besseren Beschreibung dieser Beziehung bietet sich meiner Meinung nach das der Wechselwirkung von Einstellung und Verhalten an, das auch dem prozessualen Charakter der Beziehung gerechter wird. SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 85-90) gelangen zu diesem Konzept unter Einbeziehung des materialistischen Ansatzes der Einstellungsforschung. Sie lehnen den an dem Behaviorismus sich orientierenden Einstellungsbegriff - Einstellung als vermittelnde Instanz zwischen Reiz und Reaktion oder als Reaktionskonsistenz - ab und sehen Einstellungen als Teile des Bewußtseins im Sinne des materialistischen Ansatzes.⁴⁴ Danach lassen sich soziale Einstellungen als "Bestandteile des menschlichen Bewußtseins, zugleich des 'gesellschaftlichen Bewußtseins'" definieren, "die sich auf 'soziale Objekte' beziehen." (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 86 f.) Zum Verhältnis von Einstellung und Verhalten läßt sich nun die Auffassung des dialektischen Materialismus anführen, nach dem Bewußtsein, zu dessen Bestandteilen auch Einstellungen gehören, und

Handeln bzw. Tätigkeit des Menschen, in der Psychologie 'Verhalten' genannt, zwei verschiedene Aspekte eines einzigen Prozesses bezeichnen:

"Indem sie sich in der Tätigkeit entwickelt, äußert sich die Psyche, das Bewußtsein, auch in der Tätigkeit und im Verhalten. Tätigkeit und Bewußtsein sind nicht zwei nach verschiedenen Seiten gerichtete Aspekte. Sie bilden ein organisches Ganzes, sie sind nicht identisch, sondern eine Einheit.... Das Bewußtsein ist keine äußere Kraft, die v o n a u ß e n die Tätigkeit des Menschen lenkt. Das Bewußtsein ist eine Voraussetzung der Tätigkeit und damit zugleich auch ihr Ergebnis. Bewußtsein und Tätigkeit des Menschen bilden eine echte Einheit." (RUBINSTEIN 1973a, S. 29) ⁴⁵

In unsere Terminologie übertragen heißt das, daß Einstellungen als Bestandteile des menschlichen Bewußtseins einerseits das Verhalten bedingen, andererseits aber auch dessen Produkt sind. ⁴⁶

Für ein Konzept des Abbaus vorurteilsvoller Einstellungen bedeutet das u.a., daß sowohl Methoden gefunden werden müssen, die über die Beeinflussung des Verhaltens eine Änderung der entsprechenden vorurteilsvollen Einstellungen hervorrufen können, als auch solche, die auf die Einstellung als Disposition einwirken, unter Berücksichtigung möglichst vieler der Faktoren, die als Einflußgrößen für Verhalten und Einstellungen in Frage kommen.

1.4. Bedingende Faktoren vorurteilsvoller Einstellungen

Vorurteilsbereitschaft wird in dieser Arbeit hauptsächlich unter dem individualpsychologischen Aspekt betrachtet, d.h. es werden vorrangig Untersuchungen und Theorien herangezogen, die persönlichkeitspezifische Faktoren und Variablen von Vorurteilsbereitschaft und vorurteilsvollem Verhalten behandeln. Aufbauend auf der Theorie der Frankfurter Schule¹, werden Vorurteile als Bestandteile einer bestimmten Persönlichkeitsstruktur, die mit anderen Persönlichkeitsdimensionen in Beziehung steht, gesehen. Dieser Ansatz wurde gewählt, weil bei den verschiedenen Änderungsversuchen² sich immer wieder zeigte, wie diese auf Grenzen stießen bzw. wirkungslos blieben, weil die Einbettung der Vorurteile in die gesamte Persönlichkeit und ihre wichtigste Funktion für diese - nämlich die Abwehrfunktion gegen Bedrohungen des schwachen Ichs³ - nicht berücksichtigt wurden. Es ist von daher erst einmal wichtig,

"die Vorurteilsbereitschaft in jenen Zusammenhang zurückzustellen, in dem es allein vollständig verstanden werden kann: in die Struktur einer spezifischen Persönlichkeit, deren eine, freilich auffälligste Äußerungsform das Vorurteil ist." (KÖRNER 1976, S. 95)

Eine Erklärung des Vorurteils allein aus der individualpsychologischen Perspektive ist jedoch nicht ausreichend, da sozialpsychologische und soziologische Faktoren eine ausschlaggebende Rolle sowohl bei seiner Entstehung, Aufrechterhaltung und Änderung als auch hinsichtlich der Äußerungsformen spielen. Genese und Funktion des Vorurteils selbst als auch des sog. "autoritären Syndroms", dessen enger Zusammenhang zum Vorurteil im Abschnitt 1.5. dargestellt wird, lassen sich nur unter Einbeziehung der Interaktionszusammenhänge und -erfahrungen der vorurteilsvollen Persönlichkeit befriedigend und umfassend erklären, da das Vorurteil nach KÖRNER (1976) zwar einerseits für das Subjekt die Funktion der regressiven Abwehr gegen

äußere und innere Bedrohungen erfüllt, andererseits aber sich in ihm "auch lebensgeschichtlich angeeignete, beschädigende Erfahrungen des Individuums" und "gesellschaftlich verbreitete Wahrnehmungs- und Erlebnisweisen" (S. 9) spiegeln. Aus diesem Grunde folgt an dieser Stelle ein kurzer Überblick über die wesentlichen Determinanten vorurteilsvoller Einstellungen außerhalb der Persönlichkeit, von denen sich als wichtigste die familiäre Erziehung⁴ darstellt.

1.4.1. Die familiäre Erziehung

Eine wesentliche Rolle beim Erlernen von Vorurteilen spielt die primäre Sozialisation in der Familie, die dem Kind erste Orientierungen für Wahrnehmung seiner Umwelt und Verhalten ihr gegenüber liefert.⁵ Dabei laufen die ersten Lernprozesse nicht unbedingt bewußt ab, auch muß die Übernahme von Vorurteilen nicht das Resultat formeller und intentionaler Erziehung sein, es

"genügt oft eine beiläufige Bemerkung oder Bezeichnung, möglicherweise gar nicht so 'böse' gemeint, oder aber eine bestimmte vielleicht sehr subtile Haltung oder Verhaltensweise seitens des Erwachsenen und schon hat das Kind 'gelernt', wie es sich dem betreffenden Objekt gegenüber zu verhalten hat." (DAVIS 1964, S. 54)⁶

Oft lernt und gebraucht es Begriffe, die Vorurteile ausdrücken, mit den in ihnen steckenden Wertungen und emotionalen Gesichtspunkten, ohne deren rationalen Inhalt vorläufig zu kennen. ALLPORT (1971)⁷ spricht dann von "linguistischer Präzedenz im Lernen" (S. 311). Außerdem ist die Familie als primärer Sozialisationsträger der Übermittler gesellschaftlicher, kultureller und subkultureller Normen und Werte, so daß das Erlernen sozialer Einstellungen und Vorurteile nicht losgelöst von der Genese dieser Aspekte in Wechselwirkung mit der der Interessen und Bedürfnisse des Kindes gesehen werden darf⁸. So lernt das Kind z.B. durch Beschränkungen, die seinen Bewegungs- und Erforschungsdrang durch Eltern

oder andere wichtige Bezugspersonen gesetzt werden, die Unterscheidung zwischen "richtigem" und "falschem" Verhalten und die damit verbundenen Normen; gleichzeitig damit erwirbt es erste moralische Werthaltungen, es erfährt dadurch, wer oder was "gut" oder "böse" ist. Sehr wichtig für die Entwicklung sozialer Einstellungen, u.a. für deren Flexibilität und Veränderbarkeit ist, ob und wie sein Explorations- und Neugierverhalten angeregt, gefördert, entwickelt oder eingeschränkt oder gar blockiert wird. Daneben bestehen wichtige Wechselwirkungen mit der Genese und Entwicklung der Erkenntnisfunktionen und sozialen und emotionalen Verhaltensweisen⁹. Eine sehr große Rolle bei der Entwicklung all dieser Aspekte spielen dabei der Erziehungsstil und die Erziehungspraktiken der Eltern oder der Ersatzpersonen.¹⁰ Speziell zu dem Verhältnis "vorurteilsvolle Einstellung - Erziehung" der Eltern liegen mehrere Untersuchungen vor, die darin übereinstimmen, daß ein autoritärer Erziehungsstil, gekennzeichnet u.a. durch Distanz und Strenge, häufige, meist körperliche Strafen und Strafandrohungen, hierarchische Strukturierung in der Familie, zu Vorurteilen bei Kindern führt¹¹ bzw. autoritäre Erziehungseinstellungen/-verhaltensweisen mit Vorurteilen in enger Beziehung stehen¹². Ein solcher Erziehungsstil begünstigt die Entwicklung autoritärer Persönlichkeitsstrukturen, die wiederum meist mit der Übernahme vorurteilsvoller Einstellungen einhergeht.¹³ Zusammenfassend läßt sich sagen,

"daß eine strikt auf Gehorsam pochende, streng strafende, die Autoritätsverhältnisse hervorkehrende und wenig Geborgenheit vermittelnde Erziehung die Disposition zur Ausbildung oder Übernahme von Vorurteilen... erheblich verstärken kann." (SACHER 1976a, S. 96)

Auch "Ungeduld, ständiges Kritisieren, Gereiztheit, Verärgerung, kalte Gleichgültigkeit, Inkonsequenz oder ablehnende Haltung der Eltern gegenüber dem Kind" verstärken diese Disposition, da sie zu "Unsicherheit, Ängstlichkeit, Unselbständigkeit und Schuldgefühlen" (SACHER 1976a, S. 96) beim Kinde führen.¹⁴

Dagegen korreliert negativ mit Vorurteilshaftigkeit bei Kindern

"ein entspanntes, mehr partnerschaftliches, liberales, liebes- und verständnisvolles Verhalten der Erzieher, ... Selbstsicherheit und... Bereitschaft, auf die Nöte und Bedürfnisse des Kindes einzugehen." (SACHER 1976a, S. 96 f.)¹⁵

Allerdings darf die elterliche Einflußnahme auch nicht überbewertet werden:

"Aber das Kind antwortet nicht einfach passiv auf äußeren Einfluß. Es ist nicht einfach ein verbindendes Glied zwischen außerpersonalen Faktoren und Verhalten. In einem sehr wirklichen Sinne ist es wichtiger und aktiver Handlungsträger in der Entwicklung sowohl seiner sozialen Einstellungen als auch ihres Ausdrucks" (ALLPORT 1971, S. 300).¹⁶

Auch HELLER/NICKEL (1976, S. 60) weisen darauf hin, daß die ersten Lernprozesse auf Konditionierungsvorgängen - klassischen und operanten - beruhen, spätestens ab dem 2. Lebensjahr das Imitationslernen beim Einstellungserwerb in den Vordergrund rückt, "mit fortschreitender kognitiver Entwicklung" aber das Lernen durch Einsicht an Bedeutung gewinnt.

"Bei der Übernahme dieser präformierten Bewertungen (gleich Einstellungen) handelt es sich aber nicht einfach um kritiklose Nachahmung dessen, was 'die anderen' tun, sondern um höchst komplexe soziale Assimilationsprozesse, denen eine erhebliche funktionale Bedeutung für den einzelnen zukommt." (ANGER 1970, S. 130)

Auch nach OERTER (1975)

"können die komplexen wertorientierten Verhaltensweisen wohl schwerlich ohne die steuernde Aktivität eines kognitiven Systems, in dem die Person-Umwelt-Bezüge noch einmal geistig repräsentiert sind, erklärt werden." (S. 242)

Der Sozialisationsprozeß muß als Interdependenzgeschehen aufgefaßt werden, in dem nicht nur die Eltern auf die Kinder einwirken, sondern umgekehrt die Kinder mit ihren Bedürfnissen, Wünschen, Verhaltensweisen usw. das Verhalten und die Einstellungen der Eltern beeinflussen.¹⁷

Hinzu kommt, daß die Kinder sich mit zunehmendem Alter

vom Einfluß der Eltern lösen und sich an anderen Institutionen wie z.B. der Schule und an anderen Gruppen wie z.B. der peer-group orientieren.¹⁸

1.4.2. Sekundäre Sozialisationsinstanzen

1.4.2.1. Die Schule

Hier ist vor allem die Schule zu nennen, die im Laufe der Entwicklung die Familie als wichtigste Bezugsgruppe ablöst.¹⁹ So beziehen die Kinder und Jugendlichen z.B. häufig ihr Wissen und ihre Vorstellungen über fremde Völker und Gruppen aus dem Lehrstoff der Geographie- und Geschichtsbücher, die oft genug noch stereotype und abwertende Elemente enthalten:

"Das 'Wissen', das geboten wird, ist im Grunde die bestehende, herrschende Meinung der Gesellschaft, einschließlich aller ihrer Irrtümer und Fehleinstellungen." (DAVIS 1964, S. 55)²⁰

Daß die Schule wesentliche Auswirkungen auf Vorurteilshaftigkeit hat, zeigen auch die Untersuchungen, die eine negative Korrelation zwischen Ausbildungslänge und Extremität der Vorurteile ergaben.²¹ Welche Bedingungen und Faktoren, auch in Ausbildungs- und Schulungskursen²², allerdings diese Reduktion bewirkt haben, ist nicht mit Sicherheit feststellbar.

"... wird allerdings immer wieder die Frage diskutiert, ob die ermittelten Einstellungsänderungen tatsächlich Umstrukturierungen zentraler verhaltensdeterminierender Person-Umwelt-Bezüge reflektieren, ob es sich um relativ oberflächliche, instabile Anpassungsergebnisse an neue Gruppennormen handelt oder ob eine Universitätsausbildung den Studierenden lediglich die Fähigkeit vermittelt, ihre Vorurteile und Wertorientierungen in veränderter, sozial akzeptierbarer Weise verbal auszudrücken." (WEINERT 1972, S. 849)

Wahrscheinlich sind diese Effekte keine sich ausschließenden Alternativen, sondern als Ergebnisse jeweils verschiedener Lernprozesse von personalen und situativen Faktoren abhängig. Eine außerordentlich wichtige Rolle als Beein-

flussungsfaktor der Schülerpersönlichkeit und damit auch ihrer Einstellungen und Vorurteile spielen Lehrerpersönlichkeit, -einstellungen bzw. -erwartungen und -verhalten²³, was jedoch als ein wechselseitiger Interaktionsprozeß angesehen werden muß²⁴, der auch noch von weiteren Faktoren wie gesellschaftlichen, ökonomischen und bürokratischen Bedingungen abhängig ist.²⁵

1.4.2.2. Mitglieds- und Bezugsgruppen

Nach TRIANDIS (1975) kann jemand "einen anderen in dem Maße beeinflussen, in dem er (a) glaubwürdig und (b) attraktiv ist und (c) über Macht verfügt" (S. 198)²⁶. Bei der Entstehung und Entwicklung von Vorurteilen bei Kindern und Jugendlichen trifft das neben den Eltern und Lehrern auch für die peer-group zu.²⁷ Gruppen überhaupt spielen in diesem Prozeß eine große Rolle²⁸, was sowohl für Mitglieds- als auch für Bezugsgruppen²⁹, d.h. für Gruppen, in denen das Individuum nicht Mitglied ist, es aber gern werden möchte, gilt³⁰, sie stellen nach TRIANDIS (1975) "eine der wichtigsten Quellen der Einstellungen eines Individuums" (S. 208) dar. Dabei lassen sich nach MCDAVID/HARARI (1968) zwei Einflußgrößen unterscheiden:

"(1) der normative Einfluß der Gruppe, der als autonome Funktion die Übereinstimmung mit den Gruppennormen verlangt, (2) die Beeinflussung durch innerhalb der Gruppe flukturierenden Informationen, die instrumentelle Verwendung für die Erreichung individueller Zielvorstellungen finden." (BERGLER/SIX 1972, S. 1413)³¹

Die Gruppennormen dienen dabei sowohl als Bezugsrahmen für Einstellung und Verhalten als auch als "Stabilisierungsmechanismen" und "Validierungsinstrument der eigenen Einstellung" (BERGLER/SIX 1972, S. 1412).³² Die Einstellungen und Vorurteile gegenüber Außengruppen haben oft die Funktion, die Beziehungen innerhalb der Gruppe zu festigen und Selbstbestätigung und Sicherheit hauptsächlich für die Mitglieder zu geben, die sie nicht in sich selbst finden³³, indem sie die in-group in deutlicher Weise von der Außengruppe absetzen.³⁴ Aber auch Angst

davor, selbst ausgestoßen und mit Vorurteilen und deren Äußerungsformen verfolgt zu werden, kann ein Faktor sein, sich wenigstens nach außen hin und verbal zu den vorurteilsvollen Einstellungen und Verhaltensweisen der eigenen Gruppe bzw. der machtausübenden Führer der eigenen Gruppe zu bekennen.³⁵

In der Kindheit und auch noch in der Jugend hat das Individuum kaum Wahlmöglichkeiten hinsichtlich seiner Gruppenzugehörigkeit; Familie, Spielgefährten, Schule usw. sind ihm vorgegeben. Die dort erworbenen Einstellungen und Wertvorstellungen sind dann auch oft bestimmend für die Wahl der späteren Gruppenbindungen, d.h. das Individuum wird sich meist solchen Gruppen anschließen oder sich an solchen orientieren, deren Normen seinen bisherigen Einstellungen entsprechen oder wenigstens ähnlich sind.³⁶

"Bei zunehmender sozialer Beweglichkeit und scheinbar 'freier' Wahlmöglichkeit ist die Variationsbreite potentieller Gruppen ziemlich einschneidend begrenzt durch die früheren Gruppenbindungen, die von ihnen zur Norm erhobenen Werte und die dort geforderten oder geduldeten Ansprüche." (HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 459)

Dies führt dann wieder meist zur Verfestigung und Verstärkung der eigenen Einstellungen. TRIANDIS (1975) hat dies in einem Modell dargestellt, das zwar die interpersonellen Beziehungen zwischen zwei Individuen wiedergeben soll, aber auch für die Interaktion innerhalb einer Gruppe zwischen den Mitgliedern zutrifft:

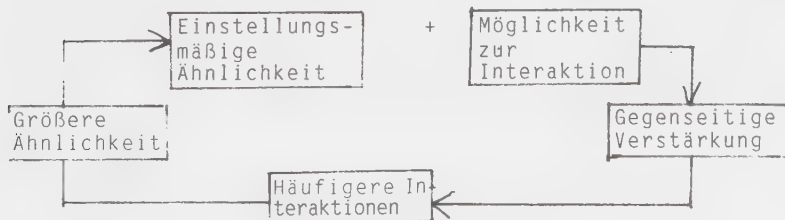


Abb. 6: Beziehung zwischen kognitiver Ähnlichkeit und Häufigkeit der Interaktion (nach TRIANDIS 1975, S. 199)

Allerdings werden die Einstellungen innerhalb einer Gruppe selten vollkommen uniform sein, da jedes Mitglied aufgrund seiner individuellen Lernerfahrungen und persönlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten seine Einstellungen und sein Verhalten individuell gestaltet, wenn auch im Rahmen der vorherrschenden Gruppennormen, und da jeder mehreren verschiedenen Gruppen angehört bzw. sich an verschiedenen Gruppen orientiert, deren Normen je nach Situation und Anlaß aktualisiert werden.³⁷

1.4.3. Gesellschaftliche Normen und sozio-ökonomische Bedingungen

Der Einfluß gesellschaftlicher und kultureller Normen auf die Bildung von Einstellungen ist im gesamten Sozialisationsprozeß vorhanden³⁸:

"Die Normen, Traditionen und anderen kulturellen Überlieferungen der Gesellschaft, die in den mannigfaltigsten - meist indirekten - Formen wirken, stellen wohl einen der wesentlichsten Faktoren dar, die dafür verantwortlich sind, daß Vorurteile übernommen und auch weiterhin aufrecht erhalten werden." (DAVIS 1964, S. 55 f.)³⁹

Dabei geschieht die Beeinflussung über solche Medien wie Literatur, Theater, Film, Reklame, heute vor allem über die Massenmedien Presse, Rundfunk und Fernsehen⁴⁰, und die Erziehung in Familie, Schule, Kirche usw. vermittelt gesellschaftliche und kulturelle Normen und Wertvorstellungen und die damit verbundenen Einstellungen.⁴¹ Was Vorurteile angeht, so liegen häufig widersprechende Normen und Vorstellungen vor, in unserem Kulturkreis fordern die offiziellen zwar Toleranz,

"jedoch ändern sich kulturelle Überlieferungen in Form von Vorstellungen, besonders in Form von Gepflogenheiten und Praktiken des Alltags, nur sehr schwer, so daß in dem bekannten 'cultural lag' intolerante Überbleibsel aus der Vergangenheit zu finden sind, die oft noch sehr hartnäckig im Kulturgut festsitzen." (DAVIS 1964, S. 56)⁴²

So ist z.B. die

"soziologische Struktur einer Gesellschaft... ein sehr wesentlicher Faktor bei der Bestimmung der Normen und Verhaltensweisen, die im einzelnen zum Vorschein kommen. Wenn wir etwa feststellen, daß autoritäre Einstellungen mit ethnozentrischen, vorurteilsvollen Einstellungen gekoppelt werden, so ist es schwer, jene ethnozentrischen, vorurteilsvollen Einstellungen abzubauen, wenn sich innerhalb einer Gesellschaft autoritäre - im Gegensatz zu demokratischen - soziale Gefüge vorfinden, da die autoritären Einstellungen zur Anpassung an die bestehende Struktur dann geradezu erforderlich sind." (ebd.)⁴³

Hinzu kommen ökonomische, politische und soziale Bedingungen und Strukturen wie u.a. die allgemeine Arbeitslage und konjunkturelle Situation⁴⁴, wirtschaftliche, soziale und politische Spannungen und Kriege⁴⁵, Wohnverhältnisse⁴⁶, sozioökonomischer Status⁴⁷, geschlechtsspezifische Rollenvorschriften⁴⁸ usw.⁴⁹

1.5. Die vorurteilsvolle Persönlichkeit, dargestellt anhand der Theorie der autoritären Persönlichkeit

Diese Theorie beruht u.a. auf dem psychodynamischen Ansatz zur Entstehung von Vorurteilen, der hier deshalb kurz vorgestellt werden soll.

1.5.1. Psychodynamischer Ansatz zur Entstehung von Vorurteilen

Entstehung und Änderung von Einstellungen, hier speziell Abbau von Vorurteilen, wird von den meisten Forschern im Zusammenhang gesehen und auch erforscht, wobei der Schwerpunkt und der Ausgangspunkt der gesamten Einstellungsforschung überhaupt aus politischen und ethischen Gründen auf der Untersuchung der Möglichkeiten des Vorurteilsabbaus liegt. Änderung vorurteilsvoller Einstellungen ist jedoch u.U. besser zu erreichen, wenn die Bedingungen, Faktoren und Prozesse, die bei der Entstehung und Entwicklung von Einstellungen/Vorurteilen eine Rolle spielen, bekannt sind.¹ Einer von vielen Ansätzen² zur Beschreibung dieser Bedingungen und Prozesse ist der sog. psychodynamische oder auch psychoanalytische Ansatz.

Dieser sucht die Wurzeln des Vorurteils in der Persönlichkeitsstruktur des Individuums. Die Ansätze, die mehr oder weniger genetisch bedingte Triebe und Instinkte als Ursachen für Vorurteile und aggressives Verhalten annehmen³, möchte ich übergehen, da sie sich z.T. nur auf Beobachtungsergebnisse bei Tieren stützen, die dann auf den Menschen übertragen werden⁴, was jedoch als wissenschaftlich nicht zulässig und als "für das menschliche Verhalten, seine Analyse, Kontrolle und Vorhersage nicht allzu wertvoll" (SCHMIDT-MUMMENDEY 1972a, S. 13) abgelehnt werden muß, da direkte empirische Belege am Menschen fehlen.⁵

1.5.1.1. Frustrations-Aggressions-Hypothese und Sündenbocktheorie

Im Gegensatz zum spontanen "Destruktions-" oder "Todestrieb" FREUDS⁶, der im Menschen latent vorhanden ist und durch von außen kommende Frustration höchstens gesteigert, aber nicht ausgelöst werden kann, sehen die ebenfalls von der Psychoanalyse herkommenden Forscher der Yale-Schule (DOLLARD, DOOB, MILLER, MOWRER, SEARS u.a.) Aggressivität als etwas Reaktives an. Von ihnen stammt die "Frustrations-Aggressions-Hypothese"⁷, die sich in folgenden zwei Thesen zusammenfassen läßt:

"Der Eintritt von Aggressionen setzt stets die Existenz von Frustration voraus und Die Existenz von Frustration führt immer zu irgendeiner Form von Aggression." (DENKER 1972, S. 39)

Frustration ist dann vorhanden, wenn der Organismus darauf ausgerichtet ist, bestimmte Handlungen zu vollziehen, und diese Akte "an ihrem Auftreten gehindert" werden. (DOLLARD et al. 1972, S. 16) Aggression wird als ein Verhalten definiert, das, gerichtet oder ungerichtet, darauf abzielt, die Person (oder auch das Objekt), die Ursache der Frustration ist, oder auch eine unschuldige Person (Verschiebung) oder sich selbst (Masochismus, Märtyrertum, Selbstmord) zu schädigen. Das kann geschehen in Form von physischen Gewaltakten, Beschimpfungen, Phantasie- und Traumhandlungen, Vorurteilen, Kriegen usw. (DOLLARD et al. 1972, S. 17 ff.). Die zweite These wurde später dahingehend geändert, daß einmal berücksichtigt wurde, daß Frustration nicht immer zu Aggressionen führt, sondern auch andere Reaktionen hervorrufen kann⁸, und zweitens, daß zwischen dem "Anreiz zur Aggression" und dem tatsächlichen Auftreten aggressiver Handlungen unterschieden werden muß, da z.B. "die Bestrafung von aggressiven Akten" häufig zu Reaktionen führt, die diese Akte verhindern und unterdrücken: "Frustration ruft Erregungen zu einer Reihe verschiedener Reaktionen hervor, von denen eine die Erregung aggressiver Tendenz ist." (MILLER et al. 1971, S. 206)

Als Faktoren, die die Beziehung zwischen Frustration und Aggression bestimmen, nennen die Yale-Forscher in Anlehnung an den Behaviorismus und die Lerntheorie

"1. Faktoren, die für die Stärke der Instigation zur Aggression verantwortlich sind, d.h. der Grad der Frustration." (DOLLARD et al. 1972, S. 36)

Sie nehmen an,

"daß der Anreiz zur Aggression in direkter Abhängigkeit zur Stärke des frustrierten Bedürfnisses, zum Grad der Unterbrechung und zur Zahl der frustrierten Bedürfnis-Sequenzen steht" (RATTNER 1971, S. 129).⁹

- "2. Faktoren, die sich auf die Hemmung aggressiver Handlungen beziehen, d.h. die Wirkungen von Bestrafung.
3. Faktoren, die den Gegenstand, auf den sich die Aggression richtet, und die Form dieser Aggression bestimmen, d.h. die Verschiebung der Aggression.
4. Faktoren, die mit der Reduktion der Instigation zur Aggression zusammenhängen, d.h. die Katharsis der Aggression." (DOLLARD et al. 1972, S. 36)

So werden sich z.B. bei Menschen, deren Bedürfnisse immer wieder unterdrückt wurden bzw. die dies schließlich selbst tun aufgrund der Internalisierung der Normen, die eine solche Unterdrückung fordern, Frustrationen mit der Zeit summieren, die sich irgendwann anlässlich eines u.U. relativ harmlosen Anlasses entladen.¹⁰ Dabei kommt es häufig zu Verschiebungen hinsichtlich des Aggressionsobjektes. Wenn das eigentliche Objekt, das die Frustrationen hervorrufen hat, z.B. die Eltern, als zu mächtig empfunden wird und empfindliche Sanktionen ausüben kann, werden die Frustrationen in von der jeweiligen Umgebung mehr oder weniger akzeptierten Kanälen entladen, z.B. gegen Minderheiten¹¹:

"There is much evidence to indicate that the blocking of goal-directed behavior frequently creates hostile impulses in the individual. In many instances this hostility cannot be directed toward the source of the frustration; there may be no human agent, or the agent may be unknown, or too powerful to strike... The hostility under such circumstances may be stored up, or it may be directed toward oneself or toward some substitute target that is more accessible or less able to strike back. In other words, a 'free-floating', undirected hostility may result from frustration when the actual frustrating agent cannot be attacked; and the social context often favors displacement of this hostility onto minority-group members." (SIMPSON/YINGER 1958, S. 76)

Aber auch nicht jeder Mensch reagiert auf Frustrationen mit Aggressivität. So unterscheidet ROSENZWEIG¹² zwischen dem extrapunitiven, der seine Aggressionen an anderen abläßt, dem intropunitiven, der sie gegen sich selbst richtet, und dem impunitiven Typ, der durch rationales Problemlösen der frustrierenden Situation Herr zu werden versucht.¹³ Andere gehen von der Charakterstruktur der ängstlichen, unsicheren Person ohne viel Selbstvertrauen und Ich-Stärke aus und sehen in ihr eine besonders große Anfälligkeit, auf Versagungen und Enttäuschungen mit Vorurteilen und feindseligen Handlungen zu reagieren.¹⁴

Ausschlaggebend, ob und wie Aggressionen und Vorurteile geäußert werden, ist jedoch nach Meinung der gegenwärtigen Vertreter sowohl der Frustrations-Aggressions-Hypothese als auch der Psychoanalyse die Sozialisationsgeschichte, für die Tiefenpsychologen vor allem die frühkindliche, des Individuums.¹⁵

Eng verbunden mit der Frustrationstheorie des Vorurteils ist die aus der Sozialpsychologie stammende Sündenbocktheorie¹⁶, die auf der oben beschriebenen Aggressionsverschiebung auf ein Ersatzobjekt basiert. Sie läßt sich in folgenden vier Thesen umfassen:

- "a) Frustrationen rufen aggressive Tendenzen auf seiten der Frustrierten hervor.
- b) Das frustrierte Individuum ist unfähig, diese aggressiven Neigungen gegen den tatsächlichen Frustrator zu richten, entweder weil dieser schwer auszumachen oder schwer zu lokalisieren ist (z.B. bei einer allgemeinen Wirtschaftskrise oder Naturkatastrophe), oder aber er ist zu mächtig.
- c) Die frustrierte Person sucht sich nun, unter dem 'Druck der aggressiven Energie' ein unschuldiges Opfer, eben den Sündenbock, der stellvertretend zum Aggressionszielobjekt wird." (MEES 1974, S. 57)¹⁷
- d) "Diese verschobene Feindlichkeit wird rationalisiert und gerechtfertigt durch Beschuldigung, Projektion und Stereotypisierung." (ALLPORT 1971, S. 354)

Dies ist die eine Form des sog. "scapegoating":

"Frustration → Aggression → Verschiebung"

(ALLPORT 1971, S. 354). Die zweite Form beruht hauptsächlich auf dem Projektionsmechanismus¹⁸ und läßt sich folgendermaßen zusammenfassen:

"persönliches Fehlverhalten → Schuld → Verschiebung" (ebd.), was auch mit Extrapunitivität umschrieben wird: eigene verleugnete und verdrängte Impulse, Wünsche, Phantasien, die ein allzu starkes und rigides Über-Ich einem zu schwachen Ich verbietet, werden, um den eigenen Schuldgefühlen zu entgehen, auf andere projiziert.¹⁹ Zahlreiche empirische Untersuchungen bestätigen diese Theorie.²⁰ Sie ist jedoch als "a pure 'drive'theory" (ZAWADZKI 1948, S. 132) nicht in der Lage zu erklären, warum gerade dieses Ersatzobjekt und nicht ein ebenfalls verfügbares anderes, das genauso wehrlos ist, gewählt wird. Belege dafür, daß durch Frustration hervorgerufene Aggression immer auf ein wehr- und machtloses Ersatzopfer verschoben wird, fehlen.²¹

Wie die Sündenbocktheorie muß auch die Frustrations-Aggressions-Hypothese als alleinige Erklärung der Entstehung und Funktion von Vorurteilen als "zu einfach und zu allgemein" abgelehnt werden, denn

"'das Vorhandensein von Frustration (führt) nicht immer zu irgendeiner Form von Aggression, und das Auftreten einer Aggression setzt nicht notwendig eine Frustration voraus. Aggression ist ein weit komplizierteres Phänomen'" (DENKER 1972, S. 41)²²,

bei dem u.a. das Auftreten von Hinweis-Reizen in der jeweiligen Situation²³, antizipierte Konsequenzen für aggressives Verhalten²⁴ und individuelle Unterschiede²⁵ eine Rolle spielen.²⁶ In ihren weiteren Ausarbeitungen ist sie dann auch praktisch aufgehoben worden.²⁷ Auch die triebdynamischen Konzepte (FREUD, MITSCHERLICH, LORENZ usw.) können dem Problem nicht gerecht werden, solange sie die äußere Reizsituation nicht mit einbeziehen²⁸, wie dies die Lerntheoretiker tun²⁹ wie z.B. BANDURA und seine Mitarbeiter mit ihrem Modell des sozialen Lernens.

"Aggression kann nicht mehr so einfach als notwendige Folge von den in der menschlichen Gesellschaft unvermeidbaren Frustrationen oder als naturgegeben triebbedingtes Verhalten akzeptiert und exkulpiert werden. Für das Entstehen und die Aufrechterhaltung aggressiver Verhaltensweisen sind unübersehbar die besonderen Eigenarten der

in einer Gruppe oder Gesellschaft vorhandenen (Modelle) und deren Verhalten entscheidend." (SCHMIDT-MUMMENDEY 1972a, S. 19) ³⁰

Die neueren Psychoanalytiker berücksichtigen deshalb auch lernpsychologische Prozesse in ihren Modellen; denn "Aggression muß g e l e r n t u n d g e w o h n - h e i t s m ä ß i g v e r a n k e r t s e i n ." (RATTNER 1974a, S. 17) ³¹

EXKURS: Die lerntheoretischen Modelle zur Entstehung von Vorurteilen

Die am gründlichsten untersuchten Lerntheorien hinsichtlich des Erwerbs von Einstellungen und Vorurteilen sind

- das klassische Konditionieren von PAWLOW (1926; 1953a+b), angewendet auf die Einstellungsforschung z.B. von DAS/NANDA (1963), EISMAN (1955) und STAATS/STAATS (1958);
- das operante Konditionieren von SKINNER (1969; 1973b³²), angewendet auf die Einstellungsforschung z.B. von HILDUM/BROWN (1956) und SINGER (1961);
- das Modell-Lernen von BANDURA (1962; BANDURA/ROSS/ROSS 1963, dtsh. 1973; BANDURA/WALTERS 1963a), angewendet auf die Einstellungsforschung z.B. von KANEKAR (1973), MISCHEL/LIEBERT (1966) und PRENTICE (1972).³³

Alle drei Theorien weisen jedoch, was die Erklärung des Einstellungserwerbs angeht, Schwächen auf. Besonders beim klassischen Konditionieren stellt sich das Problem der Validität: Konditionierungsvorgänge können zwar im Labor gezeigt, aber nicht direkt beobachtet werden; sie müssen aus nach dem Experiment angesetzten Einstellungsmessungen gefolgert werden³⁴. Folgt man der Drei-Komponenten-Lehre in der Einstellungsforschung, so beschränkt sich klassisches Konditionieren häufig nur auf die affektive Komponente³⁵. Daß ein einzelnes lerntheoretisches Paradigma kaum in der Lage ist, allgemein und umfassend den Einstellungserwerb zu erklären, zeigt sich auch in der

mangelnden Generalisierbarkeit der im Labor erzielten Effekte. Bis auf einige wenige Untersuchungen³⁶ weisen die meisten keine Generalisierungseffekte auf³⁷. Ein großes Problem besonders bei Experimenten zum klassischen und operanten Konditionieren ist die nicht auszuschaltende Vermutung, daß die Vpn um den Zweck des Experiments wußten und sich gemäß den Erwartungen des Versuchsleiters verhielten (awareness-Problem).³⁸

Sinnvoller scheint es auch, statt ein einzelnes Paradigma zur Erklärung des Einstellungserwerbs heranzuziehen, das Modell-Lernen in die beiden übrigen Ansätze zu integrieren³⁹. Klassisches und operantes Konditionieren sind nicht in der Lage, "komplexes, soziales Verhalten zu erklären":

"Sie haben alle die Schwäche gemeinsam, daß (!) Auftreten neuer Responses, die bisher im Repertoire der betreffenden Person noch nicht existieren, nicht befriedigend erklären zu können." (IRLE 1967, S. 198)

Hier kann das Modell-Lernen als Erklärung ansetzen, das z.T. das Verstärkerkonzept miteinbezieht⁴⁰, so nennt BANDURA (1976)⁴¹ selbst z.B. die "Antizipation der Verstärkung" als "eine von mehreren Variablen", die "die Prozesse beim Beobachtungslernen beeinflussen können" (S. 51). Zum Generalisierungsproblem der in Experimentalsituationen gewonnenen Ergebnisse meinen EYFERTH/KREPPNER (1972, S. 1351):

"Die Lerntheorien wurden zunächst in der Erklärung sehr einfacher Verhaltensweisen erprobt, in denen Reize und Reaktionen weit molekularer zu definieren waren als dies in Anwendung auf die komplexen Komponenten sozialer Situationen möglich ist. Die Berechtigung einer Übernahme lerntheoretischer Hypothesen von der sehr eingegengten Laborsituation auf die sehr viel weniger kontrollierte und störenden Einflüssen stärker ausgesetzte Bedingung einer sozialen Interaktion ist fraglich. Hier wird von der Theorie eine Generalisierbarkeit gefordert, die sie wahrscheinlich nicht zu leisten vermag."⁴²

Dennoch sollte man die Bedeutung lerntheoretischer Modelle für die Erklärung des Einstellungserwerbs nicht in Frage stellen. Zwar sind die in der Laborsituation gewonnenen Ergebnisse nicht so einfach auf die viel komplexere Real-

situation zu übertragen, bezieht man aber

"die Komplexität der Stimuli der sozialen Umgebung und die Vielzahl verschiedener... Verhaltenskontingenzen in Betracht und versucht man, die zunächst einfach konzipierten Lernmechanismen durch Einbeziehung weiterer Faktoren, die solcher Vielfalt und Komplexität gerecht werden, zu erweitern, so mögen die Lerntheorien weiterhin die brauchbarsten Erklärungsmuster... sein." (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMEDEY 1975, S. 120) ⁴³

BANDURA erweitert seinen Ansatz des Sozialen Lernens z.B. durch Einbeziehung mehrerer "Subprozesse" (1976, S. 24-33)⁴⁴, CIALDINI/INSKO (1969) berücksichtigen in ihrer Untersuchung neben der Verstärkung den Prozeß der Informationsvermittlung, der u.U. größere Auswirkungen hat als die Konditionierung; eine große Bedeutung beim Erlernen von Einstellungen dürfte auch die Ichbeteiligung haben, die z.B. von CRANACH/IRLE/VETTER (1969) in ihrem Ansatz der "Verankerung in Wertsystemen" besonders berücksichtigen.

1.5.1.2. Entwicklung von Vorurteilen in der Kindheit

Wie Einstellungen gelernt werden, ob z.B. durch Beobachtung und Nachahmung oder Konditionierung, darüber herrscht Uneinigkeit unter den Einstellungsforschern. Ein einzelnes Paradigma kann wahrscheinlich nicht zur Erklärung eines solch komplexen Prozesses ausreichen. Da ß Einstellungen im Laufe des Sozialisationsprozesses gelernt werden, darin stimmen jedoch fast alle überein, gleich welcher Richtung sie angehören. Dabei handelt es sich

"um höchst komplexe soziale Assimilationsprozesse, denen eine erhebliche funktionale Bedeutung für den einzelnen zukommt. Sie sind fast unlösbar in den zwischenmenschlichen Bindungen des Individuums verankert, sie reflektieren sein Verhältnis zu bestimmten subjektiv bedeutsamen Personen der unmittelbaren sozialen Umwelt und sie stabilisieren die kognitive Orientierung und das Selbstverständnis des einzelnen ebenso wie sie die bestehenden Bindungen zu Personen und Gruppen zu stabilisieren vermögen." (ANGER 1970, S. 130)

In den seltensten Fällen erlernt das Kind die Vorurteile aufgrund direkten Kontaktes mit dem Einstellungsobjekt. Dies liegt vor, wenn einmalige, oft traumatische Erlebnisse der Auslöser sind oder wenn bestimmte, bei Vorurteilen meist negative Erfahrungen mit dem Objekt sich immer wieder wiederholen⁴⁵. Besonders im zweiten Fall kann man jedoch meist gar nicht mehr von direkten Erfahrungen sprechen, da diese immer schon innerhalb eines bestimmten Bezugsrahmens eingeordnet werden.⁴⁶ In den weitaus meisten Fällen erlernt das Kind z.B. durch Imitation, Identifikation und Internalisierung die Einstellungen und Vorurteile seiner Bezugspersonen und -gruppen und nicht aufgrund persönlicher Erfahrung und Beobachtung.⁴⁷ Ab wann Vorurteile entstehen und wann und wie sie im Laufe der Entwicklung immer weiter ausdifferenziert werden, darüber liegen zahlreiche Untersuchungen vor.⁴⁸ ALLPORT (1971) sieht die ersten sechs Jahre als entscheidend für die Entwicklung der sozialen Einstellungen an.⁴⁹

Nach den Erkenntnissen der Psychoanalyse, auf die die Theoretiker der Frankfurter Schule sich berufen, läuft der Prozeß der Vorurteilsentstehung dabei folgendermaßen ab: Abgeblockte, aber unbewußt vorhandene Triebbedürfnisse, meist sexueller oder aggressiver Art, deren Verdrängung im Laufe der frühkindlichen Sozialisation durch eine unterdrückende, sog. "autoritäre" Erziehung entstanden ist, die den Bedürfnissen, Wünschen und Trieben des Kindes wenig oder gar keinen Spielraum ließ, führen beim Individuum zu Aggressivität gegenüber Schwächeren und Unterwürfigkeit gegenüber Stärkeren, zu Projektionen eigener geleugneter Wünsche und Bedürfnisse auf sog. "Sündenböcke",⁵⁰ die, da diese Wünsche als verboten erlebt werden, mit Vorurteilen und z.T. offener Aggression belegt und verfolgt werden. Kennzeichen einer solchen Person ist ein sehr schwaches Ich, dem ein überaus starkes Über-Ich entgegensteht, das nicht aufgrund der Internalisierung sozialer Normen entstanden ist, sondern den Druck und die Macht der jeweiligen Sozialisationsagenten, in

der Kindheit meist Mutter und Vater, später auf andere Autoritätspersonen verschoben, repräsentiert.⁵¹

Das Vorurteil hat für eine solche Persönlichkeit nach dieser Theorie die Funktion,

"dem schwachen Ich, unter dem Druck eines rigiden Über-Ich einerseits und der Bedrohung durch die in der Verdrängung gehaltenen Es-Impulse immer wieder Angst zu reduzieren und so psychische Stabilität zu sichern." (KÖRNER 1976, S. 39)

Vorurteile werden also als Projektionen bzw. regressive Abwehrmechanismen definiert.⁵²

ADORNO und seine Mitarbeiter haben nun versucht, diese psychologischen und psychoanalytischen Erklärungsversuche in einer umfassenden Theorie zusammenzufassen und empirisch zu belegen.

1.5.2. Die Theorie der autoritären Persönlichkeit als ein integratives Modell der Entstehung und Funktion des Vorurteils

Die bisherigen Ausführungen zum Vorurteil haben gezeigt, daß Vorurteilshaftigkeit in enger Beziehung zum gesamten Denken, Handeln und Fühlen der Persönlichkeit steht und einer Vielzahl von Bedingungsfaktoren unterliegt. Von psychologischer Seite werden Vorurteile jedoch oft zu sehr unter dem individualpsychologischen Aspekt gesehen, sozialpsychologische und soziologische Faktoren werden entweder gar nicht berücksichtigt oder nur am Rande behandelt⁵³. Die Theorie der autoritären Persönlichkeit bezieht nun sowohl individual- als auch sozialpsychologische und soziologische Faktoren, wenn letztere auch nur ansatzweise, mit ein und versucht gleichzeitig, Vorurteile in Beziehung zu setzen zu einer bestimmten Persönlichkeitsstruktur, die sowohl kognitive als auch affektive Variablen als auch Verhaltensweisen umfaßt. Diese Theorie beruht hauptsächlich auf den Untersuchungen von ADORNO et al., die 1950 in der Reihe "Studies in Prejudice Series"

(hg. von HORKHEIMER und FLOWERMAN) unter dem Titel "The Authoritarian Personality" erschienen⁵⁴.

1.5.2.1. Das "autoritäre Syndrom"

Ausgehend von Untersuchungen über den Antisemitismus, die später auf Minoritätenfeindlichkeit allgemein ausgeweitet wurden, faßten sie Voreingenommenheit gegenüber Minoritäten als ein antidemokratisches Element, das sie mit anderen Variablen in Beziehung brachten. Dabei ergab sich, daß minoritätenfeindliche Vorurteile häufig bei Personen zu beobachten sind, die eine bestimmte charakterologische Struktur bzw. ein bestimmtes charakterologisches Syndrom aufweisen, das wiederum mit bestimmten "ideologischen Komplexen" (ADORNO et al. 1968, S. 427) korreliert.⁵⁵ Dies führte zu der Hypothese, "daß zentrale Charaktereigenschaften für diese Struktur (des potentiellen Faschismus) verantwortlich sind" (ADORNO et al. 1968, S. 427). Dieses charakterologische Syndrom, in das sie die Voreingenommenheit einordnen, nennen sie den "autoritären Charakter". Statt von Voreingenommenheit oder Vorurteil, das sie auf ganz bestimmte, einzelne Einstellungsobjekte, hier Minoritätengruppen, bezogen wissen wollen, sprechen sie von "Ethnozentrismus", der

"die allgemeine Bedeutung von kultureller Beschränktheit (hat); er bezeichnet die Tendenz des Individuums, 'völkisch zentriert' zu sein, eine starre Bindung an alles das, was ihm kulturell primär gemäß ist, was seiner eigenen Haltung entspricht und eine ebenso unelastisch abwehrende Reaktion gegen alles Fremdartige." (ADORNO et al. 1968, S. 89)

"Der Ethnozentrismus wird hier also als ein System von Auffassungen über Gruppen und Gruppenbeziehungen verstanden." (a.a.O., S. 92)

Dahinter steht die Auffassung, daß vorurteilsvolle Personen zur Generalisierung ihrer Vorurteile neigen, d.h. aufgrund ihrer Angst vor Bedrohung durch alles ihnen Fremde⁵⁶ dazu tendieren, alle Fremdgruppen abzulehnen.⁵⁷

Diese Angst vor Bedrohung durch eine feindliche Umwelt, resultierend aus einem schwachen, sich minderwertig fühlen-

den Ich, ist eine der Hauptfaktoren der autoritären Persönlichkeitsstruktur; diese Angst führt bei diesen Personen dazu, Schutz und Geborgenheit bei Autoritätspersonen und/oder mächtigen Gruppen oder Institutionen zu suchen, denen gegenüber sie ein konformistisches und unterwürfiges Verhalten an den Tag legen und deren Ansichten, Meinungen und Normen, meist Mittelschichtsnormen wie Sauberkeit, anständiges Benehmen, Gehorsam usw., sie starr verteidigen. Sie zeigen dementsprechend wenig Eigeninitiative und Neigung, Verantwortung zu übernehmen. Ihr Verhältnis zur Macht ist jedoch gebrochen, hinter der Unterwerfung steht uneingestanden und unterdrückt oppositionelle Aggressivität und Destruktivität, die sich gegen schwächere Individuen und Gruppen entläßt, "deren Verfolgung gesellschaftlich erlaubt scheint." (KÖRNER 1976, S. 45)⁵⁸ Die Ich-Schwäche der autoritären Persönlichkeit ist auch verantwortlich für deren Bedürfnis nach einfachen, überschaubaren Verhältnissen und klaren Stellungnahmen, das sich in stereotypem Denken und Klischeevorstellungen und dichotomem Denken (Schwarz-Weiß-, Gut-Böse-Denken) ausdrückt:

"Die autoritäre Persönlichkeit bedarf klarer, durchsichtiger, eindeutiger und entschiedener Verhältnisse, differenzierte Betrachtungsweisen liegen ihr gewöhnlich nicht, Unentschiedenheit, Mehrdeutigkeit und komplexe Situationen sind ihr zuwider." (SACHER 1976, S. 59)⁵⁹

Die autoritäre Persönlichkeit gesteht sich ihre Ich-Schwäche jedoch nicht ein, was zu einer scharfen Trennung von Selbstbild und Realität führt: sie sieht sich selbst als stark, hart, mächtig usw., ist aber meist passiv, abhängig von Führerpersönlichkeiten, schwach und hilflos. Sie zeigt sich unfähig und nicht bereit, ihr eigenes Selbst einschließlich der Fehler, Wünsche usw. zu erkennen geschweige zu akzeptieren und, da sie dauernd in Ich-Verteidigungs- und Abwehrhaltung ist, sich in andere Menschen einzufühlen und auf sie einzugehen⁶⁰. Als weitere Kennzeichen nennt RATTNER (1971)⁶¹:

- "Selbstidolatrie und Humorlosigkeit";

- "autistisch-undiszipliniertes Denken", das gekennzeichnet ist durch sog. Parataxien, d.h. "Verzerrungen des Wahrnehmungs- und Denkvorganges", "die emotionalen Bedürfnissen genügen" und "als Unlogik, Sprünge in der Argumentation, Denkfixierung imponieren"; dieses Denken verhindert nach RATTNER produktiven Selbsta Ausdruck und Kommunikation (a.a.O., S. 115);
- "Misoneismus oder Angst vor Neuartigem", die sogar so weit geht, Andersdenkenden die eigenen Gedanken und die eigene Denk- und Wahrnehmungsweise zu unterstellen⁶²;
- Rigidität, auf die ich im 2. Kapitel noch näher eingehen werde.⁶³

Als Alternative und Erweiterung der Lehre von der autoritären Persönlichkeit wurde von ROKEACH (1960) die Dogmatismustheorie entwickelt, die auf seiner Theorie des Belief-Disbelief-Systems (BDS) beruht. Eine Person mit einem geschlossenen BDS, eine sog. "Closed-minded-person" bzw. dogmatische Person, sieht "alles in Beziehung auf ihre eigenen Einstellungen. Dies entspricht einer egozentrischen bzw. ethnozentrischen Weltinterpretation." (ROGHMANN 1966, S. 95) Ihre Art, sich in dieser Welt zu orientieren, ist

"die des geschlossenen Systems, bei dem Fakten, Gedanken oder Personen, die nicht mit den bestehenden Einstellungen übereinstimmen, verdrängt, verzerrt und negativ bewertet werden." (ROGHMANN 1966, S. 96)

Das geschlossene System dient der kognitiven Verteidigung gegenüber Angst, Unsicherheit, Minderwertigkeitsgefühlen und Frustrationen.⁶⁴

In dieser Beschreibung zeigt sich bereits eine große Ähnlichkeit zwischen der autoritären Persönlichkeit und der dogmatischen, d.h. der Persönlichkeit mit einem geschlossenen Einstellungssystem, wenn ROKEACH auch auf der rein kognitiven Ebene bleibt.⁶⁵ Hinzu kommen die hohen Korrelationen zwischen der Dogmatismus-Skala von ROKEACH und der Faschismus-Skala von ADORNO, die die autoritäre Persönlichkeit identifizieren soll⁶⁶, so daß Dogmatismus und Autoritarismus als sehr ähnliche, wenn nicht gleiche Einstellungsstrukturen anzusehen sind.

1.5.2.2. Genese der autoritären Persönlichkeit

Die Genese der autoritären und dogmatischen Persönlichkeit wird einmal und hauptsächlich aus der familialen Sozialisation erklärt⁶⁷, wobei rein psychologische/sozialpsychologische Variablen herangezogen werden⁶⁸.

"Kein Kind wird mit Vorurteilen geboren. Die Persönlichkeit des Vorurteilsvollen, gekennzeichnet durch ein gespaltenes, stark geschwächtes Ich und repressives, aber äußerlich gebliebenes Über-Ich, konstituiert sich erst in der Auseinandersetzung des kindlichen Subjektes mit der Umwelt, die anfangs von der Mutter und dem Vater herangetragen wird." (KÖRNER 1976, S. 39)

In mehreren Untersuchungen ist der Zusammenhang zwischen autoritärem Erziehungsstil der Eltern, gekennzeichnet durch Distanz und Strenge, häufige Strafen bzw. Strafanordnungen, Anwendung körperlicher Strafen, Betonung der Hierarchie in der Familie, und Vorurteilen und autoritärer Charakterstruktur der Kinder belegt worden.⁶⁹ Nach ROKEACH (1960) kommt dieser Zusammenhang durch Identifikation mit dem autoritären Erzieher zustande, die notwendig ist, da das Kind den Erzieher als Bedrohung empfindet und nur über die Identifikation seine Angst- und Schuldgefühle und Ambivalenzkonflikte gegenüber den Erziehern bewältigen kann.⁷⁰ Eine wesentliche Rolle scheint dabei die Vater-Kind-Interaktion zu spielen.⁷¹

Vielen Psychoanalytikern genügt dieses Erklärungsmodell der Genese und Aufrechterhaltung des Vorurteils; gesellschaftliche Determinanten z.B. werden nicht oder nur am Rande berücksichtigt:

"The traditional psychoanalytic outlook remains one of seeking causes inside the individual only, with little respect to his social situation and the stresses within his society." (BETTELHEIM/JANOWITZ 1975, S. 52)⁷²

Dagegen versuchen die Vorurteilstheoretiker der Frankfurter Schule, wozu neben ADORNO und Mitarbeiter auch FROMM (o.J.; 1954) und HORKHEIMER (o.J.; 1963a) gehören, neben der Ableitung der autoritären Charakterstruktur und damit auch der Vorurteile als Projektionen bzw. regressive Ab-

wehrmechanismen einer solchen Persönlichkeit aus bestimmten familialen Interaktionsformen und Sozialisationstechniken die gesellschaftliche Bedingtheit solcher Interaktionsformen und Sozialisationstechniken und damit auch psychischer Dispositionen wie Vorurteilsbereitschaft, wenn auch nur theoretisch, miteinzubeziehen, und zwar durch eine Verknüpfung psychoanalytischer Erkenntnisse mit marxistischem Gedankengut.⁷³

"According to the present theory, the major influences upon personality development arise in the course of child training as carried forward in a setting of family life. The determinants of personality ... are mainly social; such factors as the economic situation of the parents, their social, ethnic, and religious group memberships, and the prevailing ideology concerning child training might be factors of crucial significance. This means that broad changes in social conditions and institutions will have a direct bearing upon the kinds of personalities that develop within a society." (FRENKEL-BRUNSWIK/LEVINSON/SANFORD 1947, S. 532)

Dieses Zitat stammt aus einem Vorbericht zu der Studie von ADORNO et al., die selbst wenig Materialien dazu enthält. Vor allem HORKHEIMER und FROMM haben sich, allerdings rein theoretisch, mit diesem Zusammenhang näher beschäftigt. Nach FROMM sind seelische Instanzen

"wie das Über-Ich und das Ich, ein Mechanismus wie die Verdrängung, Impulse wie die sado-masochistischen, welche das Fühlen, Denken und Handeln der Menschen in so entscheidender Weise bedingen, nicht etwa 'natürliche' Gegebenheiten",

sondern mitbedingt "von der Lebensweise der Menschen, letzten Endes von der Produktionsweise und der daraus resultierenden gesellschaftlichen Struktur" (o.J., S. 59). So werden die Sozialisationstechniken und Erziehungseinstellungen, deren Zusammenhang zur Charakterstruktur aufgewiesen wird⁷⁴,

"abgeleitet aus der Struktur der patriarchalischen Kleinfamilie, die ihrerseits in ihrer Funktion wiederum eng verknüpft ist mit den Bedürfnissen der Herrschenden in bestimmten Stadien der gesellschaftlichen Entwicklung." (QUASTHOFF 1973, S. 112)⁷⁵

Danach ist die Entstehung und Entwicklung der autoritären Charakterstruktur nicht allein als ein Vorgang der Identifikation mit einer als übermächtig empfundenen Autoritätsperson zum Schutze des Ichs anzusehen, sondern auch unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, inwieweit die Herausbildung solcher Persönlichkeitsstrukturen begünstigt und gefördert wird durch mehr oder weniger hierarchisch bestimmte Strukturen in weiten Bereichen der Gesellschaft, in denen Eigenschaften der autoritären Persönlichkeit notwendig werden für die Anpassung des Einzelnen und für die Aufrechterhaltung bestehender Verhältnisse.⁷⁶ Aus dieser Sichtweise heraus können soziale Vorurteile nicht mehr nur gesehen werden als Abwehrmechanismen des einzelnen Individuums, sondern auch als Bestandteile bestimmter Ideologien, die dem Funktionieren und der Aufrechterhaltung bestehender Herrschaftsverhältnisse dienen.⁷⁷

"Vorurteile und ihre Oktroyierung, z.B. durch Erziehung mit Lohn und Strafe, sind also Vorgänge, die zur Stabilisierung bestimmter Herrschaftsverhältnisse Voraussetzung sind, und ich meine mit dem Wort 'Ausbeutung'... eine Machtherrschaft des Stärkeren über den Schwächeren, bei dem der Stärkere dem Schwächeren nicht erlaubt, den Herrschaftsanspruch in Frage zu stellen." (MITSCHERLICH 1964, S. 42)⁷⁸

1.5.2.3. Kritik an der Theorie der autoritären Persönlichkeit

An dem Konzept der autoritären Persönlichkeit ist von vielen Seiten her Kritik geübt worden⁷⁹, die in allen Punkten und in aller Ausführlichkeit hier darzustellen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Ich will mich deshalb nur auf einige wenige Hinweise beschränken und weise im übrigen vor allem auf die sehr ausführliche und sorgfältig dargestellte Kritik in der Arbeit ROGHMANNs(1966) hin.

Ein Hauptkritikpunkt bezieht sich auf die Konstruktion der F-Skala, mit deren Hilfe die autoritäre Persönlichkeit identifiziert werden soll, und die Auswahl der Stichproben. Da alle Items der F-Skala negativ formuliert sind,

besteht die Gefahr der Wirkung von "response sets", vor allem die des "acquiescence response set", der die Tendenz beschreibt, Items durchgängig zuzustimmen, ganz gleich welchen Inhalts⁸⁰.

Die genannten Autoren stimmen zwar darin überein, daß ein "acquiescence response set" bei der Beantwortung der F-Skala-Items wirkt, ihre Ergebnisse hinsichtlich des Ausmaßes sind jedoch sehr unterschiedlich, und ihre Versuche, diesem "response set" entgegenzuwirken, hatten kaum oder gar keinen Erfolg⁸¹.

Vom methodischen Gesichtspunkt aus wird auch die Stichprobenauswahl bemängelt, die nicht als repräsentativ gelten kann, sondern hauptsächlich nur Randgruppen wie Klinikpatienten, Studenten, Gefängnisinsassen usw. umfaßt.⁸²

Weit wichtiger und einschneidender als die Kritik am methodisch-technischen Vorgehen ist jedoch die an der Theorie von der autoritären Persönlichkeit selbst⁸³:

"Wir sehen die Hauptschwächen des Ansatzes nicht... so sehr in technischen Mängeln wie Samplegestaltung und Fragebogenkonstruktion, sondern in der Verbindung zwischen empirischen Daten und Theorie." (ROGHMANN 1966, S. 27)

ROGHMANN weist darauf hin, daß in "The authoritarian personality" die empirisch-technische Darstellung überwiegt und die dahinter liegende Theorie kaum ausgearbeitet und schon gar nicht in ihrer Komplexität explizit dargestellt worden ist, so daß der Eindruck entsteht, als seien erst anhand der empirischen Daten und nach ihrer Gewinnung und Interpretation die theoretischen Grundgedanken herausgearbeitet worden⁸⁴.

ROGHMANN wertet deshalb diesen Forschungsbericht mehr als "explorative(n) Studie... und nicht als die Darlegung und Überprüfung einer Theorie." (a.a.O., S. 9)

Dem muß jedoch entgegengehalten werden, daß die Forscher der Studien zum autoritären Charakter ihren eigenen Ergebnissen durchaus kritischer gegenüberstehen und diese differenzierter und vorsichtiger interpretieren, als dies in der nachfolgenden Rezeption geschehen ist. Dies soll

an einigen Beispielen verdeutlicht werden, die zugleich das Besondere dieses Ansatzes im Vergleich zu den bisher dargestellten - nämlich den Versuch einer integrativen Sichtweise des Phänomens 'Vorurteil' - noch einmal zusammenfassend aufweisen.

1.5.2.4. Die Theorie der autoritären Persönlichkeit als ein integrativer Ansatz zur Beschreibung der vorurteilsvollen Persönlichkeit - Widerlegung einiger Kritikpunkte an dieser Theorie

So werten z.B. viele Forscher die Berkeley-Studie von ADORNO und Mitarbeitern als Beweis für die Generalisierungshypothese von Vorurteilen, nach QUASTHOFF (1973, S. 100) "eine Grundprämisse" des psychologischen Forschungsansatzes, von dem die Berkeley-Forscher ja auch ausgehen. Vor allem in der älteren Literatur⁸⁵ wird die Generalisierung von Vorurteilen aufgrund dieser Studie und weiteren nachfolgenden Untersuchungen als bewiesen hingestellt - erst in der neueren Literatur⁸⁶ regen sich einige Zweifel an dieser Hypothese, indem u.a. darauf hingewiesen wird, daß die Ergebnisse von ADORNO und seinen Mitarbeitern als widerlegt zu gelten hätten⁸⁷. Zwar lassen die in der Studie dargestellten hohen Korrelationen zwischen den Einstellungen zu verschiedenen Gruppen⁸⁸ auf den ersten Blick den Schluß auf eine "allgemeine Ablehnung von Fremdgruppen" (ADORNO et al. 1968, S. 150⁸⁹) zu, aber die Forscher selbst bleiben nicht bei diesen allgemeinen Korrelationen stehen, sondern kommen z.B. nach einer näheren Untersuchung der Korrelationen zwischen Antisemitismus (AS-Skala) und feindlichen Einstellungen gegenüber Negern zu dem Ergebnis, daß es mehr vorurteilsvolle Personen gegenüber Negern als gegenüber Juden gibt und weniger vorurteilslose gegenüber Negern als gegenüber Juden.⁹⁰ Auch durch die Herausnahme des Antisemitismus aus dem Ethnozentrismus-Syndrom⁹¹ durch Aufstellung einer eigenen Skala, der AS-Skala, zeigen die Berkeley-Forscher, daß sie der Generalisierungshypothese durchaus

skeptisch gegenüberstehen, und sie warnen hinsichtlich feindseliger Einstellungen gegenüber Negern und Juden davor, diese als "eine einzige kompakte Masse" (ADORNO et al. 1969b, S. 215) anzusehen, und stellen "einen breiten individuellen Spielraum in der Vorstellung von den verschiedenen Gruppen und im Verhalten zu ihnen" (ADORNO et al. 1968, S. 149) fest.

Als Einflußfaktoren auf die vorurteilsvollen bzw. vorurteilslosen Einstellungen und Verhaltensweisen nennen sie - im Gegensatz zu den meisten rein psychoanalytischen Erklärungsversuchen - u.a. neben der "Intensität der inneren Unsicherheit und Angst" "die Normen, die gegenüber einer speziellen Minderheit von der Gesellschaft fixiert sind", und "das Ausmaß, in welchem ein Individuum dem Einfluß äußerer Kontrollen unterlegen ist" (ADORNO et al. 1969b, S. 142). Aufgrund dieser Ergebnisse kommt QUASTHOFF (1973, S. 105), die ebenso wie KÖRNER (1976)⁹² durch Aufnahme des theoretischen Hintergrundes dieses Ansatzes - der Verknüpfung von Psychoanalyse und der marxistischen Deutung des Verhältnisses von materiellem Sein und Bewußt-Sein, wobei hauptsächlich auf den Ideologiebegriff⁹³ eingegangen wird, - eine Weiterführung versucht, zu dem Schluß, daß bei vorurteilsvollen Einstellungen zwischen der "psychischen Disposition", die "p o t e n t i e l l gegen alle Fremdgruppen gerichtet sein" kann und die, da sie in der frühkindlichen Sozialisation vermittelt und erworben wird, "selbst sozial bedingt" ist, und ihren "Äußerungsformen" unterschieden werden muß, die

"nun nicht mehr allein abhängig von der Disposition, der psychischen Bereitschaft des Individuums, sondern primär von äußeren Umständen",

von "der herrschenden sozialen Norm" (S. 115) sind.⁹⁴

Diese "Abhängigkeit der Manifestationen sozialer Vorurteile von ökonomischen, historischen, politischen und sozialen Faktoren" (QUASTHOFF 1973, S. 115)⁹⁵ ist in der Studie nicht genügend berücksichtigt worden - diese Überbetonung psychologischer Komponenten drückt sich z.B. in der folgenden Interpretation von FREYHOLDS (1971) über die

Berkeley-Studie aus: "Nicht sozialer Druck als solcher, sondern die psychologisch bedingte Bereitschaft, ihn zu akzeptieren, produziert das Vorurteil." (S. 17)

Nach QUASTHOFF (1973, S. 115 f.) ist diese Theorie daher

"allenfalls in der Lage, die Entstehung und das Vorhandensein von psychischen Dispositionen zu voreingenommenen Äußerungen oder Verhaltensweisen zu erklären. Ob solche Dispositionen sich jedoch im sozialen Handeln realisieren ..., hängt von den genannten Faktoren ab, die das Gebiet des Intrapyschischen weit überschreiten."

Wie im Abschnitt 1.3. gezeigt wurde, kann das

"spezifische offene Verhalten eines Menschen zu einem Objekt... nicht allein aufgrund der Kenntnis seiner Einstellung zu diesem Objekt vorausgesagt werden, weil es als Resultante vieler innerpsychischer und interpersoneller Kräfte von der in Frage stehenden Einstellung ganz unabhängig sein kann." (SARNOFF/KATZ 1969, S. 270)

Andererseits kann man die Vorurteilsdisposition nicht so einfach von ihren Äußerungsformen im Verhalten abtrennen, wie in demselben Abschnitt dargelegt wurde, da es sich hierbei eher um einen Wechselwirkungsprozeß als um einen einseitigen gleich in welcher Richtung handelt, d.h. die Disposition beeinflußt das Verhalten, wie das Verhalten auch umgekehrt die Disposition beeinflußt.⁹⁶ Weiterhin haben soziale Normen nicht nur Einfluß auf die Äußerungsformen von Vorurteilen, sondern auch auf das Vorurteil selbst, d.h. nach QUASTHOFF auf die Disposition.⁹⁷

Von daher scheint mir ein Zugang zum Problem 'Vorurteil' erst einmal rein von der Disposition her legitimiert, besonders dann, wenn, wie es bei den Forschern der Frankfurter Schule geschieht, nicht nur eine solche Disposition konstatiert und mit verschiedenen Persönlichkeitsvariablen korreliert wird, sondern - wenn auch größtenteils nur theoretisch - mit reflektiert wird, ob und wie bestimmte gesellschaftliche Strukturen und Bedingungen auch bestimmte Merkmalsgruppierungen begünstigen, wenn nicht sogar hervorrufen, die wiederum sehr eng mit vorurteilsvollen Einstellungen verbunden sind. So werden bei der Erklärung der Genese des Vorurteils nicht nur individual- und

sozialpsychologische Aspekte berücksichtigt, sondern gesellschaftliche Faktoren und Strukturen als Ursache miteinbezogen, ebenso wie nicht nur die Funktion von Vorurteilen für das einzelne Individuum untersucht, sondern wenigstens theoretisch die gesellschaftliche Funktion mit reflektiert wird.

Es wird, hinausgehend über den psychoanalytischen Ansatz, hauptsächlich in den Arbeiten von FROMM (o.J.) und HORKHEIMER (o.J.) die Entstehung der autoritären Persönlichkeit nicht nur an familialen Sozialisationsbedingungen festgemacht, sondern auch an gesellschaftlichen Verhältnissen wie z.B. der Struktur der Kleinfamilie und der aus ihr resultierenden Interaktionsmuster als Widerspiegelung gesellschaftlicher Macht- und Gewaltverhältnisse, so daß Vorurteilshaftigkeit nicht als individualpsychologische Fehlentwicklung beschrieben wird wie z.B. bei den Psychoanalytikern MITSCHERLICH/MITSCHERLICH (1973) und RATTNER (1971), sondern als, wie KÖRNER (1976, S. 44) es ausdrückt, "ein Kondensat der öffentlichen Meinung, der Ideologie einer Gesellschaft". Die Vorurteiltheoretiker der Frankfurter Schule sehen Vorurteilsbereitschaft zwar als Teil einer beschädigten Persönlichkeit, begreifen diese aber nicht als eine pathologische Erscheinung im Sinne einer Abweichung vom Normalen; denn gerade die "normalen" gesellschaftlichen Strukturmerkmale und familialen Sozialisationsformen sind es, die Vorurteile hervorrufen, begünstigen, stabilisieren, so daß Vorurteilsbereitschaft als Beschädigung des Individuums durchaus auch als "Folge... geglückter Anpassung an die gesellschaftlichen Normen" (KÖRNER 1976, S. 20) zu verstehen ist. Pathologie wird hier mehr im Sinne einer "Abweichung einer Person von seinen eigenen Möglichkeiten" (KÖRNER 1976, S. 44)⁹⁸ verstanden und das Vorurteil "als Bestandteil der Ideologie einer Gesellschaft" als "ein Zurückbleiben der Entfaltung des Menschen hinter dem historisch Möglichen" (KÖRNER 1976, S. 45).

In diesen Zusammenhang gehört auch, daß ADORNO und seine Mitarbeiter die Komplexität des Phänomens 'Vorurteil' durchaus nicht auf den Zusammenhang mit dem autoritären Charakter einengen, sondern den "Autoritären" als einen voreingenommenen Typ, mit dem sie sich allerdings vorrangig beschäftigen, fassen, neben dem sie sechs weitere Syndrome der Vorurteilshaftigkeit aufzählen⁹⁹.

Ebenso überbewerten sie nicht die hohen Korrelationen zwischen F- und E-Skala, die für ein autoritäres Syndrom der Vorurteilshaftigkeit sprechen, sondern machen darauf aufmerksam, daß F- und E-Skala nicht dieselben Sachverhalte messen, und bemerken weiter dazu:

"Eine Korrelation von 0.775 bedeutet, daß etwa zwei Drittel der Befragten im hohen Viertel sowohl der einen wie der anderen Skala rangieren. Würde man aber allein auf Grund der F-Skala die mit Sicherheit hohen Ethnozentriker ermitteln wollen, so müßte man sich auf die in F sehr hoch Bewerteten beschränken, vielleicht auf das höchste Zehntel." (ADORNO et al. 1968, S. 423)

Wenn auch einige andere wichtige Funktionen vorurteilsvoller Einstellungen wie z.B. die kognitive Orientierungsfunktion¹⁰⁰ in der Theorie von der autoritären Persönlichkeit nicht berücksichtigt werden, so stellt diese "den geschlossensten Erklärungsversuch dar" (QUASTHOFF 1973, S. 105), der zur Genese und Funktion von Vorurteilen sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft vorliegt. Sie versucht in einem integrativen Ansatz, das Phänomen 'Vorurteilsbereitschaft' in Beziehung zu setzen zu Persönlichkeitsmerkmalen kognitiver und affektiver Art und sozialen Verhaltensweisen und deren Abhängigkeit von familialen Interaktionsformen und gesellschaftlichen Strukturmerkmalen aufzuweisen. Gestützt wird diese Theorie durch die zahlreichen empirischen Arbeiten von ADORNO und seinen Mitarbeitern, die jedoch aufgrund methodischer Mängel¹⁰¹ nur als explorative Studie zu werten sind. Auch die Nachfolgeuntersuchungen, auf die ich im zweiten Kapitel noch eingehen werde, können nur Tendenzen aufweisen, die noch weiter überprüft werden

müssen, da sie oft nur einzelne Aspekte aus der Berkeley-Studie behandeln, ohne den Zusammenhang zu anderen Ergebnissen aufzuweisen bzw. herzustellen, und damit die in der Studie angelegte komplexe Sichtweise des Problems 'Vorurteilsbereitschaft - autoritärer Charakter' wieder verengen. Alle Ergebnisse zusammengekommen, entwerfen jedoch ein mehr oder weniger einheitliches Bild von der vorurteilsvollen Persönlichkeit¹⁰², das in Beziehung zu setzen ist zu dem der kreativen Persönlichkeit.

2. VERGLEICH DER VORURTEILSVOLLEN MIT DER KREATIVEN PERSÖNLICHKEIT ANHAND AUSGEWÄHLTER VARIABLEN

2.1. Zusammenhang sozial-affektiver und sozial-kogni- tiver Variablen mit der vorurteilsvollen Persön- lichkeit

2.1.1. Sozial-affektive Variablen

2.1.1.1. Angst

Wie im vorigen Kapitel bereits deutlich wurde, ist ein die autoritäre Persönlichkeit wesentlich bestimmender Faktor die Angst.¹ Auch für ROKEACH (1960) stehen Angst und dogmatisches Verhalten in einem engen Zusammenhang: je größer die Angst eines Menschen ist, desto stärker wird er nach ROKEACHs Vermutung auch seinen eigenen Vorstellungen und Anschauungen widersprechende Informationen abwehren bzw. verzerrt wahrnehmen, d.h. desto stärker wird er dogmatisches Verhalten an den Tag legen. Dieser positive Zusammenhang wurde in einigen empirischen Untersuchungen bestätigt: Nach SCHACHTEL (1959) erweisen sich "open minded persons" als weniger ängstlich als "closed minded persons". ROKEACH selbst erhielt Korrelationen von .36 bis .64 zwischen den Variablen Dogmatismus und Angst², und in zwei faktorenanalytischen Untersuchungen von ROKEACH/FRUCHTER (1956) luden beide auf demselben Faktor.³ Allerdings sind diese Ergebnisse nach GAENSSLEN/MAY/WÖLPERT (1974) vorsichtig zu interpretieren: sie fanden zwar auch zwischen der Dogmatismus-Skala von ROKEACH (1960) und vier Angstfaktoren des 16-PF-Tests von CATTELL⁴ auf dem 1 %-Niveau signifikante Korrelationen, stellten jedoch nach einer Aufteilung der Gesamt-Skala von ROKEACH in einzelne Subdimensionen und deren Vergleich mit dem Angst-Test von CATTELL fest, daß nur einige der Dogmatismusfaktoren in positiver Beziehung zu Angst stehen, die anderen dagegen entweder keine bzw. minimale

oder sogar negative Zusammenhänge zu den Angstfaktoren aufweisen. Darüberhinaus stellt nach ihrer Interpretation eine der Dogmatismus-Dimensionen, die in positiver Beziehung zu Angst steht, eine Angst-Dimension dar, so daß sie die Angst-Hypothese ROKEACHs für widerlegt halten. Jedoch auch diese Untersuchung ist in ihrem methodischen Vorgehen kritisiert worden⁵, so daß bis jetzt die Angst-Hypothese ROKEACHs aufrechterhalten wird, ohne daß jedoch von einer eindeutigen, empirisch abgesicherten Bestätigung ausgegangen werden darf.⁶

Positive Beziehungen zwischen Angst und Vorurteilen fanden TRIANDIS/TRIANDIS (1962), zwischen F-Skala und Angst DAVIDS (1955) und JONES (1953)⁷, zwischen Vorurteilsbereitschaft, Autoritarismus und Angst KÖRNER (1976).⁸

2.1.1.2. Abwehr

Wenn der Zusammenhang zwischen autoritärer Persönlichkeit und Angst nicht so eindeutig zu definieren ist, so scheint der zwischen Autoritarismus/Dogmatismus und der Verwendung von Abwehrmechanismen⁹ eindeutiger und auch empirisch abgesicherter zu sein. Auch HARTLEY/HARTLEY (1947) vermuten aufgrund ihrer Untersuchungen zur toleranten und intoleranten Persönlichkeit, die der Berkeley-Studie vorangingen:

"Both the tolerant and intolerant individuals have anxieties, but there seems to be a distinct difference in the way in which they work them out." (S. 531)

Die intolerante Persönlichkeit ist nach ihrer Meinung "apparently unable to deal with anxieties except by fleeing from them." (ebd.) Wie in den vorhergehenden Abschnitten bereits dargelegt wurde, wird das Vorurteil selbst in der psychoanalytischen Schule und bei den Berkeley-Forschern als Abwehrmechanismus gedeutet¹⁰, der mit Prozessen der Verdrängung, Verschiebung, Regression, Projektion und Rationalisierung einhergeht.¹¹ Empirische Arbeiten liegen hierzu hauptsächlich wieder im Zusammenhang mit Untersuchungen zur dogmatischen Per-

sönlichkeit vor. So erhielten BERNHARDSON (1967), BYRNE/BLAYLOCK/GOLDBERG (1966), HALLENBECK/LUNDSTEDT (1966), PLANT/TELFORD/THOMAS (1965) und VACCHIANO/STRAUSS/SCHIFFMAN (1968) signifikante positive Korrelationen zwischen Abwehr und Dogmatismuskwerten.¹² ROKEACH (1960) selbst deutet, ausgehend von der Angst-Hypothese, dogmatisches Verhalten als Abwehrverhalten: "closed belief systems... can perhaps be best understood as defenses against anxiety." (S. 375)

In diesem Zusammenhang ist vielleicht auch eine Untersuchung über die Beziehung zwischen Angstabwehr und Personbeurteilung von KROHNE (1974)¹³ zu nennen, der u.a. feststellte, daß Nichtdefensive andere Personen differenzierter beurteilen als Defensive¹⁴ und Sensitizer, Personen mit dem Angstabwehrsystem der Zuwendung ("sensitization") wiederum differenzierter urteilen als Represser, Personen mit dem Angstabwehrsystem der Vermeidung ("repression")¹⁵. Da zwischen Vorurteilshaftigkeit und differenziertem Urteilen negative Zusammenhänge bestehen¹⁶ bzw. Vorurteile selbst als wenig differenzierte, "stark verallgemeinerte", "pauschale" Urteile¹⁷ definiert wurden, kann diese Untersuchung als weiterer ergänzender Beleg für die positive Beziehung zwischen Vorurteil und Abwehr gewertet werden.¹⁸ Allerdings weist dagegen z.B. die Untersuchung von WHITE/ALTER/RARDIN (1965) Zusammenhänge zwischen D- und F-Skala und differenzierterer Beurteilung von sozialen Sachverhalten nur bei bestimmten Motivationsbedingungen auf.

2.1.1.3. Konformität

Als ein weiteres wichtiges Charakteristikum der autoritären Persönlichkeit wird ihre Konformität mit den herrschenden Normen und der konventionellen Moral der jeweiligen Majorität genannt¹⁹, die in ihrem ambivalenten Verhältnis zur Macht begründet liegt.

Diese Ambivalenz zeigt sich z.B. in der Unterwürfigkeit autoritärer Personen gegenüber Personen mit höherem Status

als sie und ihrer Feindseligkeit und ihren aggressiven Tendenzen gegenüber Personen mit niedrigerem Status. Untersuchungen, die das bestätigen, liegen von ROBERTS/JESSOR (1958) und EPSTEIN (1965; 1966) vor.²⁰ Signifikante positive Korrelationen zwischen Dogmatismus und Unterwürfigkeit/Konformität, gemessen mit verschiedenen Persönlichkeitsskalen, fanden VACCHIANO/STRAUSS/SCHIFFMAN (1968). Hohe Korrelationen zwischen F-Skala und Übereinstimmung mit traditionellen Familienideologien, gekennzeichnet durch "Konventionalismus", "Unterordnung unter die Autorität", "Übertreibung der Rollendefinitionen von 'Männlichkeit' und 'Weiblichkeit'", "Überbetonung der Disziplin" und "Moralistische Ablehnung der Impulse" (LEVINSON/HUFFMAN 1971), erhielten BYRNE (1965) und LEVINSON/HUFFMAN (1954/55, dtsh. 1971), die noch zusätzlich positive Korrelationen dieser Übereinstimmung mit der E-Skala fanden.

Den Gegenpol zur Konformität stellt die Variable "Independence of Judgment" dar, meist gemessen mit Verfahren, die dem von ASCH (1956, dtsh. 1971) entwickelten²¹ entsprechen. Hierzu liegen jedoch im Zusammenhang mit der autoritären Persönlichkeit nur wenige Untersuchungen vor, die auch nicht bei allen Skalen zu eindeutigen Ergebnissen führten: so z.B. von BASS (1955, dtsh. 1971; 1957), CHRISTIE/HAVEL/SEIDENBERG (1958), JACKSON/MESSICK (1957), KERLINGER (1958) und RABINOWITZ (1957). Positive Beziehungen zwischen F-Skala und der Beeinflußbarkeit bei der Beurteilung der Linien²² fand NADLER (1959, dtsh. 1971)²³. Auch zwischen Feldabhängigkeit und Konformität scheinen positive Beziehungen zu bestehen²⁴, ebenfalls zwischen Angst und Konformität²⁵. Negative Korrelationen zwischen der "Independence of Judgment" und "Intolerance of Ambiguity" erhielten BARRON (1951/52; 1952; 1953) und BARRON/WELSH (1952, dtsh. 1973). VANNOY (1965) fand in einer Untersuchung zur Faktorenstruktur des Informationsverhaltens einen Faktor, auf dem "Independence of Judgment" positiv (0.72) und "Authoritarianism" (- 0.57) und "Intolerance of Ambiguity" (- 0.68) negativ

luden. Der eine Pol dieses Faktors kann deshalb folgendermaßen charakterisiert werden:

"Orientierung an festen Ordnungen; Angst bei mehrdeutigen Reizen und bei neuen Situationen; Einordnung von neuen Erfahrungen in bereits bestehenden Kategorien; ... wenig alternative Betrachtungsweise von Sachverhalten." (KROHNE 1971, S. 28)

Auch Konformität und Unterwürfigkeit werden gefördert oder sogar hervorgerufen durch einen "autoritären" Erziehungsstil und den mit ihm verbundenen Erziehungseinstellungen, die gekennzeichnet sind durch Ablehnung, Feindseligkeit und Unduldsamkeit gegenüber dem Kind.²⁶ Auch zeigt sich in diesen Untersuchungen wieder der enge Zusammenhang aller hier dargestellten Variablen und der Gegensatz autoritären und vorurteilsvollen Verhaltens und vorurteilsvoller Einstellungen zu kreativen Verhaltensweisen und den sie bedingenden und fördernden Lernumgebungen.²⁷ So geht z.B. nach WATSON (1957) größere Duldsamkeit der Eltern bei den Kindern

"mit Initiative und Unabhängigkeit, besserer Einordnung und Kooperation, geringerer Feindseligkeit und freundlicherer Einstellung gegenüber anderen sowie einem höheren Ausmaß an Spontaneität, Originalität und Kreativität" (THOMAE 1972b, S. 812)

einher.²⁸

2.1.1.4. Aggressivität und Projektivität

Zwei weitere wichtige Charakteristika der autoritären Persönlichkeit, auf die ich oben²⁹ bereits näher eingegangen bin und für deren Zusammenhang mit der autoritären Persönlichkeitsstruktur und vorurteilsvollen Einstellungen an dieser Stelle nur noch einige empirische Arbeiten als Beleg angeführt werden sollen, sind Aggressivität und Projektivität. So fanden SCHMIDT-MUMMENDEY (1972b) und SCHMIDT-MUMMENDEY/SCHMIDT (1974)³⁰ tendenzielle Zusammenhänge zwischen dem "autoritären Syndrom" und aggressivem Verhalten und MEES (1974) zwischen Vorurteilen und aggressivem Verhalten. Positive Beziehungen zwischen der

F-Skala und Tendenzen, auf andere Personen feindselige und/oder negative Motive zu projizieren, und damit auch der Unfähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, fanden DESOTO/KUETHE/WUNDERLICH (1960), MEER (1955) und SCODEL/MUSSEN (1953)³¹, zwischen Dogmatismus und der Unfähigkeit, die Gefühle und Motive anderer zu verstehen, VACCHIANO/STRAUSS/SCHIFFMAN (1968) und zwischen Ethnozentrismus, Rigidität und Projektionen FRENKEL-BRUNSWIK/SANFORD (1945)³². SCHRODER/DRIVER/STREUFERT (1975) setzen Projektion in Beziehung zu geringer Komplexität des Denkens:

"Wenn eine Person daran festhält, die Welt ausschließlich anhand der eigenen Schemata wahrzunehmen, subtile Veränderung der Situation sowie die alternativen Interpretationen anderer Menschen ihrer Umgebung zu ignorieren, so 'projiziert' sie. In diesem Sinne kann 'Projektion' als ein Abwehrmechanismus gedeutet werden, dessen sich in der Regel Personen mit geringer integrativer Komplexität bedienen." (S. 37)³³

Untersuchungen, die positive Zusammenhänge zwischen autoritärem Erziehungsstil der Eltern, in den meisten Untersuchungen definiert als "restriktive, intolerante, nicht akzeptierende, den kindlichen Verhaltenstendenzen negativ begegnende Erziehungshaltung- und/oder Verhaltensweise der Eltern" (THOMAE 1972b, S. 809), und aggressivem Verhalten der Kinder erhielten, stammen von BECKER et al. (1962), GORDON/SMITH (1965), MCCORD/MCCORD/HOWARD (1961) und SEARS (1961).³⁴ Allerdings differieren die Ergebnisse wie bei fast allen aufgeführten Untersuchungen je nach den berücksichtigten Situations- und weiteren Persönlichkeitsvariablen wie z.B. dem Geschlecht der Kinder.³⁵

2.1.2. Sozial-kognitive Variablen

2.1.2.1. Rigidität

Neben Angst gilt nach ADORNO et al. (1969a, dtsh. 1968 u. 1969b) als eins der wichtigsten Kennzeichen der autoritären Persönlichkeit die Rigidität. Auch für ROKEACH (1960) sind dogmatisches und rigides Denken eng miteinander

der verwandt, da beide Abwehrhaltungen gegenüber möglichen Veränderungen, die wiederum Angst und Verunsicherung erzeugen, darstellen. Ein Unterschied besteht nur darin, daß

"rigid thinking... refers to the resistance to change of s i n g l e beliefs (or sets or habits)",
"dogmatic thinking... refers to the resistance to change of s y s t e m s of beliefs." (1960, S. 183)³⁶

Zur Beziehung Rigidität - Autoritarismus/Dogmatismus und Vorurteile³⁷ liegen viele Untersuchungen vor - wobei Rigidität mit sehr verschiedenen Verfahren gemessen wurde -, die zum größten Teil positive signifikante Korrelationen zwischen beiden Variablen erhielten, so u.a. von FRUCHTER/ROKEACH/NOVAK (1958), JACKSON/MESSICK/SOLLEY (1957), JONES (1955), MERESKO et al. (1954), MILLON (1957), ROKEACH (1948; 1960) und ROKEACH/FRUCHTER (1956). KORN/GIDDAN (1964) und PLANT/TELFORD/THOMAS (1965) erhielten signifikante negative Korrelationen zwischen Dogmatismus und Flexibilität, dem Gegenpol der Rigidität. ADORNO et al. (1969a, dtsh. 1968 u. 1969b)³⁸ kamen daneben bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Ethnozentrismus und Rigidität zu dem Ergebnis, daß stark vorurteilsbehaftete Personen rigider sind als weniger vorurteilsbehaftete; auch ROKEACH (1948) fand bei sehr vorurteilsvollen Personen eine größere Rigidität beim Lösen kognitiver und Wahrnehmungsprobleme als bei wenig vorurteilsvollen.³⁹

Dagegen fand FRENCH (1955) keinen Zusammenhang zwischen Rigidität und Scores der F-Skala, und BROWN (1953) erhielt einen positiven Zusammenhang zwischen hohen F-Skalenwerten und rigiden Verhaltensmustern beim Lösen komplexer Probleme nur bei hoher Ich-Beteiligung. Auch nach Ansicht von ROKEACH (1960) ist rigides Abwehrverhalten abhängig von äußeren Bedingungen: je bedrohlicher und leistungsorientierter - im Gegensatz zu aufgabenorientiert - eine Situation ist und/oder erlebt wird, desto eher und stärker wird es auftreten. Dies wurde von

MILLON (1957) in einem Experiment bestätigt.⁴⁰ Auch hier liegen also keine eindeutigen Ergebnisse vor, was u.a. vielleicht einmal darauf zurückzuführen ist, daß es sich bei Rigidität um eine weit komplexere Variable handelt, als in den meisten empirischen Untersuchungen angenommen wird.

Die "disposition rigidity" als Unfähigkeit, Einstellungen und Sets, die aufgrund vorhergehender Lernerfahrungen entstanden sind, zu wechseln oder aufzugeben, somit als negativ wirkendes Set definiert, wird meist mit Verfahren gemessen, die im Aufbau dem "water jar problem" von LUCHINS⁴¹ folgen: nachdem der V1 den Vpn das Lösungsprinzip einer bestimmten Aufgabe erklärt hat, folgen ähnliche Aufgaben, die alle nach dem gleichen Schema zu lösen sind, was zum Aufbau eines bestimmten Lösungssets führen kann. Darauf erhalten die Vpn eine sog. Auslöschungsaufgabe, die nach einer neuen Methode einfach und schnell zu lösen ist, aber auch mit Hilfe des alten Lösungsschemas zu bewältigen ist, allerdings auf sehr umständliche Art und Weise. In den Versuchen von LUCHINS zeigte sich dabei, daß, obwohl das neue Schema viel einfacher war, 80 % der Vpn aufgrund der Fixierung auf die alte Methode das neue Prinzip nicht finden konnten. LUCHINS nennt diesen Vorgang den "'blinding effect of a too persistent set'".⁴² Das Ausmaß dieses Effektes bzw. der Rigidität variierte dabei jedoch stark je nach den situativen Gegebenheiten; Zeitdruck, Streß, Belastung und vorhergehende Mißerfolgserlebnisse führten zu erhöhten Rigiditätsmaßen bei den Vpn.⁴³

Im Gegensatz zu LUCHINS, der Rigidität rein kognitiv als Unfähigkeit, ein Set zu wechseln⁴⁴, sieht, fassen die Forscher um ADORNO (et al. 1969a, dtsh. 1968 u. 1969b) und ROKEACH (1960) Rigidität als eine Persönlichkeitsvariable und versuchen, einen generellen Rigiditätsfaktor nachzuweisen und in ihr Syndrom der autoritären bzw. dogmatischen ("closed-minded") Persönlichkeit zu integrieren. Hierzu liegen jedoch ziemlich inkonsistente empirische Beweise vor, und einige Befunde lassen vermuten,

daß es einen solchen generellen Faktor nicht gibt⁴⁵, so daß es sinnvoller scheint, Bedingungen und Situationen aufzuweisen, unter denen Rigidität auftritt. Zu diesen Bedingungen gehören z.B., wie oben schon angedeutet wurde, Streß⁴⁶, bedrohliche und angstinduzierende Testsituationen⁴⁷, Ego-Involvement⁴⁸. Nach PARKES⁴⁹ sind nun z.B. Ego-Involvement, Angst und Streß unabhängige Konstrukte, die eigene spezifische Effekte aufweisen und nicht mit Rigidität zusammen als eine einzige Persönlichkeitsvariable aufgefaßt werden können. Rigidität ist demnach eine sehr komplexe Variable, die sich in vielen verschiedenen Formen manifestieren kann und

"eher spezifisch als generell funktioniert, d.h. in Abhängigkeit von bestimmten Feldbedingungen wie Angst, Bedrohung, Frustration etc. Rigidität scheint also eher ein multidimensionales Phänomen zu sein, welches sehr viele verschiedene Verhaltensaspekte umgreift." (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 95)⁵⁰

Als Feldbedingungen, die das Auftreten von Rigidität hervorrufen bzw. begünstigen, wurden oben bereits u.a. Streß bzw. induzierte Angst genannt, wozu von BEIER (1949) und COWEN (1952) empirische Untersuchungen vorliegen.⁵¹

Einige Autoren wie z.B. BUDNER (1962) und HALLMAN (1970) sehen in dem erhöhten Auftreten von Rigidität in bedrohlichen Situationen einen Hinweis darauf, daß Rigidität wie ein Abwehrmechanismus funktioniert.

Einige Untersuchungsergebnisse wie z.B. die von BROWN (1953) zeigen ebenfalls, daß an der Beziehung Rigidität - Autoritarismus/Dogmatismus und Vorurteile noch andere Faktoren beteiligt sind wie z.B. motivationale, situationale usw., auch tritt Rigidität sicher nicht immer zusammen mit Vorurteilen auf, ebenfalls muß der Zusammenhang zu den anderen in diesem Kapitel dargestellten Variablen gesehen werden. HARVEY (1963), der positive Beziehungen zwischen Autoritarismus und rigiden Strukturierungsversuchen bei unbekannten Gegenständen und häufiger Wiederholung einmal angewandter Strategien nachweisen konnte, weist ebenfalls auf den großen Einfluß äußerer Bedingungen hin. Wie BROWN (1953) messen

auch HARVEY/BEVERLY (1961, dtsh. 1972) der Ich-Beteiligung eine große Rolle zu. Aufgrund früherer Arbeiten⁵² kommen sie zu dem Schluß: "die Überzeugungen und Meinungen sind um so starrer, je bedeutender sie für das Ich, bzw. Ich-zentrierter sie sind." (S. 179) Dabei kann diese Starrheit

"durch die verschiedensten Mechanismen aufrechterhalten werden: durch Kontrast, durch die Unfähigkeit, Widersprüche zu erkennen, durch die Abwertung der Widerspruchsquelle genauso wie durch andere Verzerrungsmechanismen." (ebd.)⁵³

Trotz dieser Einschränkungen weisen alle Untersuchungen auf große Unterschiede im kognitiven Bereich zwischen vorurteilsvollen und vorurteilslosen Personen hin⁵⁴.

"The direction of the findings is manifestly clear: when ethnic prejudice emerges there is corresponding evidence that cognitive functioning declines moderately. When ethnic prejudice disappears there is a rise in cognitive ability." (KUTNER/GORDON 1964/65, S. 74)⁵⁵

Nach KUTNER⁵⁶ ist das vorurteilsvolle Kind gekennzeichnet durch folgende Merkmale: "rigidity", "overgeneralization", "categorizing and dichotomizing", "concretization", "simplification", "furcation", "dogmatism (omniscience)" und "intolerance of ambiguity".

Weitere enge Beziehungen zwischen Autoritarismus/Dogmatismus bzw. Ethnozentrismus und kognitiven Variablen weisen z.B. die Untersuchungen von ROKEACH (1948; 1950; 1951 b u. c) und von BLOCK/BLOCK (1951) auf: In einem Experiment, in dem ROKEACH (1948) zur Lösung einfacher Probleme eine komplizierte Methode vorgab, gingen die nicht autoritären Vpn bald zu einfacheren Lösungsstrategien über, während die autoritären an der vorgegebenen festhielten.⁵⁷ Nach BLOCK/BLOCK (1951) tendieren intolerante Vpn dazu, bei der Beurteilung über die Lage eines festen Lichtpunktes in einem völlig abgedunkelten Raum bei einer Wiederholung des Versuchs starr bei ihrer einmal gefaßten Meinung zu bleiben, obwohl es keinen optischen Bezugspunkt zur Beurteilung der Lage gibt.

2.1.2.2. Feldabhängigkeit

ROKEACH (1960, S. 257-269) fand positive Beziehungen zwischen Dogmatismus und Feldabhängigkeit, die für ihn einen Aspekt der Rigidität darstellt⁵⁸; Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit wird dabei von ihm mit dem "Embedded Figure Test" von WITKIN (1950) und dem "Block Design Test" von KOHS⁵⁹ erfaßt. Zu demselben Ergebnis kam BIERI (1960) bei autoritären Personen. WITKIN selbst, von dem das Konzept der Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit⁶⁰ stammt, hat zahlreiche Untersuchungen durchgeführt zum Zusammenhang zwischen Erziehungseinstellungen und -verhaltensweisen und Persönlichkeitsvariablen und Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit.⁶¹ Dabei zeigte sich, daß unduldsame, strenge, der Autonomie und den Bedürfnissen des Kindes abträgliche Einstellungen und Verhaltensweisen, die in ihrer Beschreibung der des autoritären Erziehungsstils sehr nahe kommen, und Feldabhängigkeit der Kinder in positivem Zusammenhang zueinander stehen. Zu demselben Ergebnis kam DAWSON (1967) bei einem interkulturellen Vergleich. Bei der Beschreibung feldabhängiger Personen tauchen darüberhinaus viele Variablen auf, die auch bei autoritären/dogmatischen und vorurteilsvollen Persönlichkeiten eine große Rolle spielen: So scheint Feldabhängigkeit in enger positiver Relation zu Intoleranz gegen Ambiguität zu stehen⁶², feldabhängige Kinder und Erwachsene erwiesen sich gegenüber mehrdeutigen Stimuli⁶³ als passiv, autoritätsgläubig, ängstlich und zeigten wenig Selbstvertrauen. Weiter kommen WITKIN et al. (1954, S. 469) aufgrund ihrer Untersuchungsergebnisse zur folgenden Beschreibung feldabhängiger und feldunabhängiger Personen, die der autoritärer Persönlichkeiten sehr nahe kommt:

"... field-dependent persons tend to be characterized by passivity in dealing with the environment; by unfamiliarity with and fear of their own impulses, together with poor control over them; by lack of self-esteem; and by the possession of a relatively primitive, undifferentiated body image. Independent or analytical perceptual

performers, in contrast, tend to be characterized by activity and independence in relation to the environment; by closer communication with, and better control of, their own impulses; and by relatively high self-esteem and a more differentiated, mature body image."⁶⁴

2.1.2.3. Intoleranz gegenüber Ambiguität

Im Abschnitt über kognitive Strukturmerkmale vorurteilsvoller Einstellungen und bei der Darstellung der Theorie über die autoritäre Persönlichkeit wurde bereits darauf hingewiesen, daß die autoritäre/dogmatische bzw. vorurteilsvolle Persönlichkeit sich von anderen auch und besonders hinsichtlich ihrer Denkweise unterscheidet, die vor allem gekennzeichnet ist durch einen "Mangel an Flexibilität", d.h.

"daß die autoritäre Persönlichkeit eine verhältnismäßig geringe Bereitschaft zeigt, ihre einmal gewonnenen Ansichten zu revidieren" (HEINTZ 1957, S. 142);

weiter zeigt sich dieser Mangel

"in der relativen Enge ihres Blickwinkels, in dogmatischen Formulierungen, in einem dichotomischen oder Schwarz-Weiß-Denken und in ihrem Bestreben, auf alle Fragen eindeutige Antworten zu geben." (ebd.)

Sie neigt dazu, "sich schon vorhandener Klischees zu bedienen und an diesen starr festzuhalten" (HEINTZ 1957, S. 143), und zu einer "radikalen Vereinfachung der Wirklichkeit, ... Simplifizierung der Tatbestände und der in Aussicht genommenen Lösungen." (HEINTZ 1957, S. 145)⁶⁵

Ein solches Verhalten und eine solche Wahrnehmungsweise wurde von FRENKEL-BRUNSWIK (1951) als "Intoleranz gegenüber mehrdeutigen Reizen bzw. Ambiguität" bezeichnet.

Dabei zeichnen sich stark ambiguitäts-intolerante Personen aus

"durch eine Vorliebe für Vertrautheit, Symmetrie, Bestimmtheit und Regelmäßigkeit sowie durch die Tendenz zu 'Schwarz-Weiß'-Lösungen, zu stark simplifizierenden Dichotomien"

und zu

"Alles-oder-Nichts-Klassifikationen, die alle Zwischentöne ignorieren" (GRAUMANN 1966, S. 1041).

Diese Variable wird oft fast synonym mit Rigidität gesetzt, so von FRENKEL-BRUNSWIK⁶⁶, von der die ersten theoretischen und empirischen Untersuchungen dieser Variablen stammen, und von EYSENCK (1968) und BUDNER (1962), obwohl die Definitionen beider Konzepte differieren. So definiert BUDNER (1962) "Intolerance of ambiguity" als eine "'tendency to perceive (i.e. interpret) ambiguous situations as sources of threat'" (S. 29). Danach bezeichnet diese Variable in Einschränkung zu der der Rigidität, die auch ein bestimmtes Abwehrverhalten umfaßt, den Aspekt der Wahrnehmung und Beurteilung der Realität. Beiden gemeinsam ist jedoch, daß sie aus Angstgefühlen resultieren. Entsprechend den Ergebnissen zur Beziehung Rigidität und Angst, zeigt sich auch in Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Angst und Intoleranz für mehrdeutige Reize, daß in angstinduzierenden Situationen die Intoleranz signifikant steigt⁶⁷.

FRENKEL-BRUNSWIK⁶⁸ setzte diese Variable in Beziehung zu Ethnozentrismus und fand hohe positive Korrelationen zwischen vorurteilshaften Beurteilungen und Intoleranz gegenüber Ambiguität, dasselbe Ergebnis erhielten MARTIN/WESTIE (1959) und TRIANDIS/TRIANDIS (1960).⁶⁹ Signifikante positive Korrelationen zwischen Autoritarismus, gemessen mit der F-Skala, und Intoleranz gegenüber Ambiguität fanden BUDNER (1962), JONES (1955), KATES/DIAB (1955)⁷⁰, KELMAN/BARCLAY (1963) und MILLON (1957). EYSENCK (1968) fand positive Korrelationen zwischen Intoleranz gegenüber Ambiguität⁷¹ und der sog. "tough-mindedness"⁷² in sozialen und politischen Fragen, die der oben beschriebenen autoritären bzw. dogmatischen Denk- und Wahrnehmungsweise ähnlich ist. Ähnlich wie bei der Beziehung zwischen Autoritarismus und Rigidität ergaben sich auch zwischen Autoritarismus und Intoleranz gegenüber Ambiguität bei sehr entspannten Versuchsbedingungen keine Zusammenhänge⁷³. Hier wird wieder deutlich, daß Angst ein ausschlaggebender Faktor zu sein scheint. So konnte auch SMOCK (1955) nachweisen, daß

"... the individual under psychological stress or anxiety is likely to be intolerant of ambiguity, and will fail to perceive variations within a class of stimuli, e.g., individuals." (S. 182)⁷⁴

Auch zwischen Rigidität und Dogmatismus auf der einen Seite und Intoleranz gegenüber Ambiguität auf der anderen wurden positive Beziehungen gefunden.⁷⁵ ELLIOT (1961) fand positive Korrelationen zwischen Feldabhängigkeit und dem Unvermögen, mit neuen, widerspruchsvollen und/oder unstrukturierten Situationen fertig zu werden. ROKEACH (1950; 1951a, b u. c) konnte bei vorurteilsvollen Personen eine starke Tendenz zur Reifizierung von Begriffen und Kategorien feststellen, eine Tendenz, die er mit "narrow-mindedness" bezeichnet.

Wie viele andere Autoren kommt dabei ROKEACH (1951b) auch zu dem Schluß, daß es nicht ausreicht, eine Variable wie in diesem Fall kognitive Variablen isoliert von weiteren aus dem emotionalen und motivationalen Bereich zu untersuchen:

"Narrow organizations and all their behavioral manifestations - rigidity, concreteness, ethnocentrism - may all be supposed to have similar motivational and emotional determinants." (S. 247)

Er nennt u.a. "tolerance of ambiguity", die er zu den emotionalen und motivationalen Variablen rechnet, "frustration", "anxiety" und "frustration tolerance" (S.248).

2.1.2.4. Kognitive Komplexität

Vor allem diese letzten Untersuchungen, aber auch einige andere der unter dem Punkt "Intoleranz gegenüber Ambiguität" abgehandelten, ließen sich auch unter dem Punkt "Kognitive Komplexität" oder auch "kognitive Strukturiertheit"⁷⁶ darstellen, die in enger Beziehung zur "Intoleranz gegenüber Ambiguität" zu stehen scheint.⁷⁷

"Eine Person, die zur Beschreibung anderer zahlreiche Dimensionen heranzieht und dabei vielleicht auch Widersprüchlichkeiten und Spannungen toleriert, läßt auf höhere kognitive Komplexität schließen als jemand, der seine Mitmenschen über einige wenige oder gar einen Leisten zu schlagen pflegt." (JAHNKE 1975, S. 100)⁷⁸

In diesem Zitat kommt bereits die Beziehung zwischen vorurteilshaftem Denken und kognitiver Strukturiertheit zum Ausdruck, auf die ich schon im Abschnitt 1.2.1. eingegangen bin, so daß an dieser Stelle nur noch einige ergänzende Bemerkungen aufgeführt werden.

Personen mit geringem Komplexitätsgrad werden, was Wahrnehmung und Beurteilung von Sachverhalten und anderen Personen angeht, als rigide und informationsarm bezeichnet, da sie "alternative Betrachtung von Information, subjektive Unge- wißheit und die Akzeptierung von Konflikt" (KROHNE 1971, S. 12) nicht zulassen⁷⁹, Kennzeichnungen, die bereits bei der Beschreibung vorurteilsvoller und autoritärer Persönlichkeiten auftauchten⁸⁰. Solche Personen zeigen auch starke Resistenz gegenüber von ihren eigenen Einstellungen abweichenden Informationen, die sie verzerrt aufnehmen oder ignorieren.⁸¹

HARVEY/HUNT/SCHRODER (1961) arbeiten mit den Begriffen "Konkretheit - Abstraktheit". Nach ihren Untersuchungen dichotomisiert eine konkrete Person stark ("Schwarz-Weiß-Denken"), ist autoritätsabhängig und intolerant gegenüber mehrdeutigen Situationen und kaum in der Lage, sich in die Rolle einer anderen Person zu versetzen.

Die Variable "Kognitive Komplexität" scheint von bestimmten Lernweisen und -umwelten abhängig zu sein⁸², deren Relevanz für die Ausbildung autoritärer und dogmatischer Persönlichkeits- und Verhaltensstrukturen bereits dargestellt wurde⁸³. So entstehen einfache Strukturierungen bzw. "Konzeptualisierungen" (JUHL/KROHNE 1975) unter Lernbedingungen, die zusammenfassend folgendermaßen charakterisiert werden können:

"Die Erzieher bestimmen hier die Inhalte, die gelernt werden, die festen Regelschemata, nach denen diese Inhalte verarbeitet werden, und die Art der Konzepte, zu denen sie integriert werden. Sie vermitteln darüber hinaus über Lohn und Strafe Rückmeldung an den Lernenden hinsichtlich der Angemessenheit seiner Reaktionen." (JUHL/KROHNE 1975, S. 61)

Dagegen entwickeln sich komplexere Konzeptualisierungen⁸⁴ unter Lernbedingungen, die gekennzeichnet sind "durch die Prinzipien der Selbstbestimmung der Lerninhalte sowie der Selbsterzeugung kombinatorischer Regeln" (ebd.), und in einer Lernumwelt, die zu exploratorischem Verhalten anregt. Allerdings ist auch diese Variable nach JAHNKE (1975) "nicht als statisches Persönlichkeitsmerkmal... zu verstehen, sondern in Interaktion mit anderen Persönlichkeits-, Situations- und Gegenstandsvariablen zu sehen." (S. 101 f.)⁸⁵ Dafür ließe sich noch einmal die schon oben angeführte Untersuchung von KROHNE (1974)⁸⁶ anführen, der "differenzierte Beurteilung" mit der Persönlichkeitsvariablen "Angstabwehr" und der Situationsvariablen "situativer Streß"⁸⁷ in Beziehung setzte und negative Korrelationen zwischen Abwehrverhalten und "differenzierter Beurteilung" bzw. "kognitiver Komplexität" (KROHNE 1971) fand.

2.2. Zusammenhang sozial-affektiver und sozial-kognitiver Variablen mit der kreativen Persönlichkeit

Die Literatur zur Kreativitätsforschung bietet eine Fülle von kognitiven und affektiven Persönlichkeitsmerkmalen und sozialen Verhaltensweisen, die kein einheitliches und umfassendes Bild der kreativen Persönlichkeit ergeben.¹

Ich werde mich in der folgenden Darstellung auf Variablen beschränken, deren Verhältnis zu kreativem Verhalten und kreativen Persönlichkeitsmerkmalen empirisch untersucht worden ist und die auch bereits z.T. im ersten Abschnitt dieses Kapitels auftauchten.

Empirische und theoretische Arbeiten, die sich direkt mit dem Zusammenhang Kreativität - autoritäre Persönlichkeit/ vorurteilsvolle Einstellungen befassen, liegen nur sehr wenige vor, wovon die meisten auch nur eine angenommene negative Beziehung postulieren, ohne diese näher zu untersuchen. METZGER (1972) nennt als Hindernisse der Kreativität u.a. das "Freund-Feind-Denken" bzw. die "Schwarz-Weiß-Malerei" (S. 185), Autoritätsgläubigkeit und "Stereotype von Rassen und Völkern" (S. 186). MACKINNON (1968, S. 167) stellt der kreativen Persönlichkeit die "prejudiced person" gegenüber und WENNEKES (1973) den Konformisten, den sie aufgrund zahlreicher empirischer Untersuchungen folgendermaßen charakterisiert:

"Geringes Selbstvertrauen, geringe Ich-Stärke, Abhängigkeit, wenig Spontaneität und Originalität, Vorurteile und Fixierung auf anerkannte Normen und Werte" (S. 219).

FLECHSIG (1972) macht auf die Verwandtschaft der "Unfähigkeit, Konflikte zu ertragen", deren Gegensatz, "das Ertragenkönnen von Konflikten und Spannungen", er als eine wesentliche Voraussetzung von Kreativität aufzählt, zum autoritären Syndrom aufmerksam (S. 206). KRAUSE (1972), der sich u.a. auf die Arbeiten von GOWAN (1967)² und CRUTCHFIELD (1961, dtsh. 1973; 1967) beruft, kommt zu dem Schluß:

"Es ist jedoch auffallend, daß das Profil der Kreativen große Verwandtschaft zu dem sozialpsychologischen Persönlichkeitskonzept des antiautoritären Charakters aufweist." (S. 60),

und MARTIN (1964) folgert aus seinen Untersuchungen: "The strongly prejudiced person also appears to be low on imagination, creativeness... " (S. 118).³ Nach HALLMAN (1967, dtsh. 1970) verhindern "autoritäre Haltungen und Umgebungen" Kreativität. Empirische Untersuchungen liegen vor von NICHOLS (1964), der nachwies, daß autoritäre Erziehungseinstellungen der Mutter negativ mit Kreativität der Kinder korrelieren, von RAHM (1974), nach der mütterliche repressive Erziehungseinstellungen, deren Definition auf der der autoritären Erziehung beruht, und kindliche Kreativität in negativem Zusammenhang zueinander stehen, und von WALKER (1969, dtsh. 1970), der Lehrer an kreativen und weniger kreativen Schulen verglich und herausfand, daß Lehrer an kreativen Schulen weniger autoritär sind als die an nicht-kreativen Schulen. BARRON (1953) erhielt signifikant negative Korrelationen zwischen "Vorliebe für Komplexität", einer Variablen, die einen sehr engen Zusammenhang zur Kreativität aufweist⁴, und Autorität und Ethnozentrismus.

2.2.1. Sozial-affektive Variablen

2.2.1.1. Angst

Hierzu liegen nur wenige Untersuchungen vor, die überdies sehr verschiedene Ergebnisse aufweisen. Theoretisch wird von vielen Autoren angenommen, daß nur Angstfreiheit zu kreativem Verhalten führen kann. Nach METZGER (1972, S. 177 ff.) z.B., der sich u.a. auf Untersuchungen und Arbeiten von GUILFORD (1954), BRUNK et al. (1958), COWEN (1952) und HELM (1954) beruft, beeinträchtigen seelische Belastungen wie Zeitdruck, Prüfungsangst, Angst vor Mißerfolg Kreativität, hier kreatives Problemlöseverhalten⁵ durch Verlust der geistigen Beweglichkeit, so daß der Überblick verloren geht, man blind neuen Möglichkeiten gegenüber wird und planlos und unwirtschaftlich arbeitet. Äußerer Druck, der zu übertriebener Angst, Unsicherheit und geringem Selbstbewußtsein führen kann, bedingt eine defensive Haltung,

durch die psychische Energie verbraucht wird, die eigentlich für die Vertiefung in das Problem benötigt wird.⁶

Auch für FLECHSIG (1972), FROMM (1959), SCHACHTEL (1959) und MASLOW (1959) sind "Selbstsicherheit und Freiheit von Angst... die affektiven Grundbedingungen für kreatives Verhalten." (FLECHSIG 1972, S. 205), da sie die Voraussetzung bilden für folgende meist emotionale Fähigkeiten, die wiederum kreatives Verhalten bedingen:

- die Fähigkeit, sich über Selbstverständliches zu wundern ("capacity to be puzzled": FROMM 1959, S. 48)⁷;
- die Fähigkeit, sich für die Sache selbst und nicht etwa für die damit verbundenen Belohnungen (Prestigegewinn, materieller Wert usw.) zu interessieren;
- die Fähigkeit, sich zu konzentrieren und sich in ein Problem zu vertiefen ("ability to concentrate": FROMM 1959, S. 49), und "der Wille, täglich neu geboren zu werden" (FLECHSIG 1972, S. 206) als "willingness to let go of all 'certainties' and illusions" und "courage to be different and to stand isolation" (FROMM 1959, S. 53), die auch
- die Fähigkeit, Probleme und Konflikte zu sehen, Offenheit für neue Erfahrungen, überhaupt Bevorzugung neuer und unbekannter Situationen, Probleme usw. beinhalten;
- die Fähigkeit, Unsicherheit, Spannungen, Konflikte ertragen zu können ("ability to accept conflict and tension": FROMM 1959, S. 51).

"Abweichungen vom konformen Verhalten, die kreatives Verhalten in der Regel mit sich bringt, werden von Individuen mit geringer psychischer Freiheit als störende und bedrohende Einflüsse registriert, auf die sie mit Aggression oder Verteidigungsmechanismen reagieren." (FLECHSIG 1972, S. 206)

Hier zeigt sich bereits vom Theoretischen her ein Gegensatz zu der im ersten Kapitel dargestellten Variablengruppe.

ROGERS (1959a, S.78 u. 80) nennt als äußere Voraussetzungen für Kreativität "psychologische Sicherheit" ("psychological safety"), die dem Individuum Spontaneität ermöglicht, und "psychologische Freiheit" ("psychological freedom"), die ihm freie Anwendung seiner Fähigkeiten erlaubt. Auch nach

HITT/STOCK (1967) sind kreative Individuen mutig. Erwachsene Kreative beschreiben sich selbst und werden beschrieben als wenig ängstlich bzw. taucht das Wort "Angst" in den Selbst- und Fremdbeschreibungen kaum auf.⁸

Die meisten empirischen Arbeiten, die den Zusammenhang von Angst und Kreativität untersuchen, belegen die negative Beziehung der beiden Konstrukte zueinander.⁹ So erhielt z.B. BOTTENBERG (1976b) negative Korrelationen zwischen Angst, gemessen mit einer Angstskala aus dem MMPI Saarbrücken und einer aus dem Rorschachtest, und den Kreativitätsvariablen Ausdrucksflüssigkeit, Ideations- und Assoziationsflüssigkeit, gemessen mit einem Test von FRENCH/EKSTROM/PRICE¹⁰. SARASON et al. (1971) teilten ihre Vpn mit Hilfe von Angstskalen in "high-" und "low-anxiety-groups" auf, die dann verschiedenen Kreativitätstests unterworfen wurden, wobei die "low-anxiety-group" besser abschnitt. DENTLER/MACKLER (1964) und SARASON (1961) kamen zu demselben Ergebnis mit Hilfe eines anderen Ansatzes, in dem eine Gruppe bestimmte Kreativitätstests unter "psychologically safe condition" durchführte, d.h. unter Versuchsbedingungen, in denen der V1 ruhig und freundlich auftritt und den Vpn gesagt wird, daß die Leistung im Test keinerlei Konsequenzen für sie habe, so daß sie den Test mehr als spielerisch denn als leistungsfordernd ansehen. Eine andere Gruppe führte dieselben Tests unter Bedingungen durch, die durch Angst und Streß gekennzeichnet waren. Die letzte Gruppe gelangte zu schlechteren Ergebnissen in den Kreativitätstests.¹¹ Auch REID/KING/WICKWIRE (1959) erhielten bei Kindern negative Korrelationen zwischen Angst, gemessen mit verschiedenen Verfahren, und Kreativität, ermittelt durch "peer ratings", die jedoch nach KRAUSE (1977, S. 104) als Kreativitätsindikator nicht sehr sinnvoll sind, da die Mitschülerurteile sich sehr nach dem Lehrerurteil und der Intelligenz ausrichten.

WALLACH/KOGAN (1965) und KLEIN/FREDERIKSEN/EVANS (1969) kamen in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß die Vpn mit einem mittleren Ausmaß von Angst die besten Ergebnisse in Kreativitätstests erlangen, die Vpn, die sehr große

Angst zeigen, schneiden am schlechtesten ab. Diese Autoren erhielten also eine kurvilineare Beziehung zwischen Angst und Kreativität.

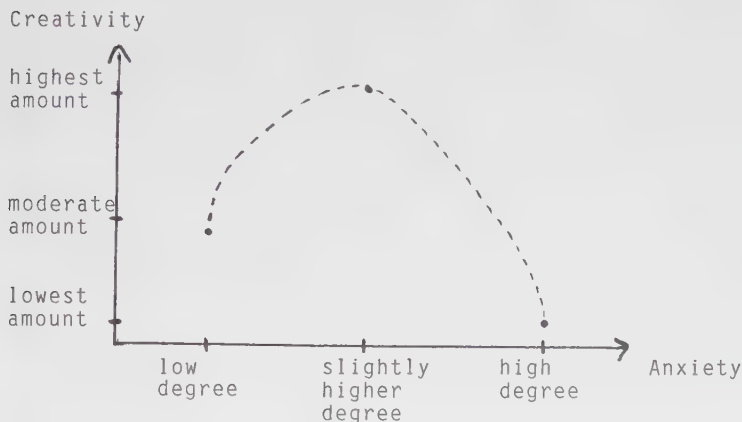


Abb. 7: Kurvilinearer Zusammenhang von Angst und Kreativität (nach HADLEY)¹²

KRAUSE (1972, S. 3) merkt dazu jedoch an, daß aufgrund der Unmöglichkeit, das reale Angstniveau zu messen, diese kurvilineare Beziehung nicht meßbar ist. Nach seiner Ansicht sind die Kinder mit niedrigem Angstniveau nicht aufgrund ihrer geringen Angst wenig kreativ, sondern aufgrund ihrer Abwehrmechanismen, die den Testwert herunterdrücken. Er selbst fand eine sog. Angstabwehrdimension, auf der Angst und Abwehr negativ miteinander korrelieren. Daß er in seiner Untersuchung keinerlei Beziehung zwischen Schulangst und Kreativität auf der einen Seite und Abwehr und Kreativität auf der andern fand, begründet er in seiner 1972 erschienenen Veröffentlichung "Kreativität" damit, daß Abwehr die Intelligenz nicht beeinflußt, wohl aber die Kreativität, da sie vor allem in unstrukturierten Situationen auftritt, d.h. daß die Angst, die bei Intelligenztests auftritt, von der bei Kreativitätstests unterschieden werden muß:

"Im ersten Fall ist es die Angst, in einer evaluierenden Situation zu versagen, in der das Problem vorstrukturiert ist. Im zweiten Fall ist es gerade die Freiheit der Problemstellung selbst, die die Angst erweckt, es könne etwas Falsches, Desavouierendes zutage treten." (S. 121)

In der Arbeit von WALLACH/KOGAN (1966) wurde die Beziehung zwischen Angst und Kreativität noch etwas differenzierter untersucht. Bei Jungen zeigten die am wenigsten intelligenten und kreativen nach den am wenigsten kreativen und wenigsten intelligenten die höchsten Angstwerte und die hoch intelligenten und wenig kreativen die niedrigsten, wobei die letzteren gleichzeitig von allen Lehrern am meisten geschätzt wurden¹³. Damit ergibt sich für KRAUSE (1977) die Notwendigkeit, neben dem allgemeinen Angstniveau auch die Angst vor Bestrafung unkonventionellen Denkens zu erfassen. Ein sehr enger Zusammenhang besteht auch zwischen Abwehr, Angst und Kreativität¹⁴: so korrelierte Kreativität am niedrigsten mit hoher Abwehr und niedrigem Angstniveau, bei Jungen zeigten sich die höchsten Kreativitätswerte bei denen mit niedriger Abwehr und hoher Angst, bei Mädchen bei denen mit hoher Angst und hoher Abwehr. Daraus kann der Schluß gezogen werden, daß offen zugegebene Angst keinen hindernden Einfluß auf Kreativität hat. ALPERT/HABER (1960) unterscheiden einen leistungsstimulierenden und einen leistungsschwächenden Angstmodus. Aufgrund der Ergebnisse der zuletzt dargestellten empirischen Untersuchungen läßt sich nach BOTTENBERG (1976a), der selbst einige positive, meist jedoch keine Beziehungen zwischen Angst und Kreativität fand, folgern,

"daß eine der Einsicht entzogene, psychisch gebundene, restriktive Angst und eine bewußtseinsnahe, der Selbstkontrolle zugängliche Angst die kreative Leistungsentfaltung unterschiedlich beeinflussen" (S. 40).¹⁵

Darüberhinaus scheint Angst nur mit einigen, nicht mit allen Kreativitätsvariablen wie etwa Flüssigkeit, Flexibilität usw. in Beziehung zu stehen, und das auch noch in unterschiedlicher Richtung.¹⁶

Nur wenige Untersuchungen fanden überhaupt keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen Angst und Kreativität,

so z.B. die von FLESCHER (1963, dtsh. 1970)¹⁷ und von FELDHOUSE/DENNY/CONDON (1965)¹⁸, an denen WALLACH/KOGAN (1966) und KRAUSE (1972) jedoch bemängeln, daß die Ergebnisse der von ihnen verwendeten Verfahren zur Messung von Kreativität zu einem einzigen Kreativitätsindex summiert wurden, obwohl die Verfahren miteinander nicht signifikant korrelieren¹⁹. SPEITLING (o.J., S. 7f.) merkt zudem an, daß u.U. durch eine differenziertere Analyse wie der Prüfung nichtlinearer Zusammenhänge ein Zusammenhang hätte gefunden werden können.²⁰

Trotz der verschiedenartigen Ergebnisse stimmen die meisten Autoren jedoch in folgenden Aussagen zur Beziehung zwischen Angst und Kreativität überein:

- In spielerischen, entspannten Situationen, die weitgehend bewertungsfrei sind, wirkt Angst weniger leistungshemmend auf die Ergebnisse in Kreativitätsverfahren als in Situationen, in denen Leistung ausdrücklich gefordert und beurteilt wird.
- Aufgrund der Arbeiten, die eine kurvilineare Beziehung zwischen Angst und Kreativität fanden, scheint ein mittleres Angstniveau für hohe Kreativitätsleistungen förderlich, wenn nicht sogar notwendig. Ein möglicher Grund könnte die Arousal-Wirkung der Angst sein, da nach BERLYNE (1974) Emotionen wie z.B. auch Angst die physiologische und psychische Aktivität erhöhen können.
- Alle Untersuchungen - bis auf die, die keinen Zusammenhang fanden - stimmen darin überein, daß über ein mittleres Maß hinausgehende Angst kreatives Verhalten blockiert.

2.2.1.2. Abwehr

Nach PARNES (1967, S. 195)²¹ besitzen viele Menschen "a potential for higher creative performance which is blocked from expression by defensiveness." Für HALLMAN (1967, dtsh. 1970) behindern "starre Verteidigungsmechanismen und zwanghafte Ängste" (1970, S. 176) Kreativität:

"Die Fassaden, die wir errichten, um unser wahres Selbst und unsere ichbezogenen Interessen abzuschirmen, dämpfen die forschenden und oft riskanten Unternehmungen, die kreative Fähigkeiten charakterisieren." (ebd.)

ROGERS (1959a) kommt aufgrund tiefenpsychologischer Argumentation und Erfahrungen in therapeutischen Situationen zu dem Schluß, daß das Selbst Verteidigungs- und Schutzmechanismen aufrichtet, um sich gegen negative Erfahrungen wie Erlebnisse, Wünsche, Bedürfnisse zu schützen, womit eine wesentliche Voraussetzung für kreatives Verhalten blockiert wird, nämlich die Offenheit für neue und fremde Erfahrungen und Eindrücke.²² Abwehrmechanismen wirken sich auf sehr viele Voraussetzungen, Bedingungen, Merkmale störend und hindernd aus, die im Zusammenhang mit kreativem Verhalten von verschiedenen Autoren genannt und beschrieben werden wie z.B. "Regression im Dienste des Ich" (KRIS 1977), Feldunabhängigkeit²³, kognitive Komplexität²⁴, Offenheit für neue Erfahrungen²⁵, Bedürfnis nach Neuem, Frustrationstoleranz, Problemsensitivität, Sensibilität, Offenheit gegenüber den eigenen Emotionen und Phantasien usw.²⁶. Die wichtigste Beziehung besteht aber zu der oben bereits dargestellten Variablen "Angst"; denn Abwehrmechanismen setzen Angst voraus und dienen ihrer Reduktion.²⁷

Für MCMURRY/HAMBLEEN (1971) stellen Angst und Abwehrmechanismen wichtige Determinanten eines "noncreative climate" dar, und VERVALIN (1971a) zählt zu den Merkmalen kreativer Persönlichkeiten "few repression or suppression mechanisms" (S. 61). Weitere Untersuchungen zur Beziehung zwischen Abwehr und Kreativität²⁸ wurden von BARRON (1955), KLEIN/FREDERIKSEN/EVANS (1969), KRAUSE (1972) und WALLACH/KOGAN (1966) durchgeführt, die alle als Ergebnis eine negative Korrelation zwischen beiden Konstrukten erbrachten, d.h. kreative Personen neigen weniger als nicht-kreative dazu, Angst mit Hilfe von Abwehrmechanismen zu bewältigen.²⁹ WALLACH/KOGAN (1966) erklären diesen Zusammenhang folgendermaßen:

"Defensiveness... implies a narrowing of awareness regarding certain kinds of experiences and hence a reduction in the

range of cue availability or similarity breadth typical of high levels of creativity. ... there will be a lack of openness to cue utilization in the defensive child. The expected consequence is a weakness in integrating the diverse elements of experience required for performance of a creative sort." (S. 201)

Kreative Personen sind wahrscheinlich mehr in der Lage, ihre Angstgefühle zu tolerieren und auszuhalten und den Grund ihrer Angst direkt und nicht über den Umweg der Abwehr anzugehen.³⁰ So wiesen die von KRAUSE (1972) untersuchten kreativen Klassen höhere Angstwerte und niedrigere Abwehrtendenzen auf als die nicht-kreativen. KRAUSE bringt dieses Ergebnis auch in Zusammenhang mit dem Unterrichtsstil des Lehrers: Sehr strenge Lehrer schaffen angstausslösende Schulsituationen, die durch Abwehrmechanismen seitens der Schüler beantwortet werden. In dieser Atmosphäre wird der Kreativitätstest als Intelligenztest perzipiert, was die Angst, etwas Falsches zu sagen, aktualisiert, d.h. die Schulangst tritt als hemmender Faktor auf, bei spielerischer Atmosphäre wirken eher die Abwehrmechanismen negativ. Ebenfalls eine negative Beziehung zwischen Abwehr und Kreativität ergaben Fragen zur Perzipierung elterlichen Erziehungsverhaltens, bei deren Beantwortung kreative Kinder eher negative Ansichten zulassen konnten.

2.2.1.3. Selbstsicherheit

Neben der Freiheit von Angst wird Selbstsicherheit bzw. "psychologische Sicherheit" und "psychologische Freiheit" ("psychological safety" und "psychological freedom": ROGERS 1959a) als der affektive Faktor genannt, der kreatives Verhalten grundlegend bedingt³¹ bzw. Voraussetzung für wesentliche kreativitätsfördernde Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale ist wie z.B. "Autonomie im Denken und Verhalten (Nonkonformismus)" (OERTER 1971, S. 378)³². Nur wer ein gewisses Maß an Selbstsicherheit und Selbstvertrauen aufgebaut hat, ist in der Lage, starre Rollenschemata³³ und die die Entfaltung der eigenen schöpferischen Fähigkeiten einschränkenden Normen abzulehnen, um

zur Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung in der jeweiligen Umwelt und damit auch zur Verwirklichung sozialer Kreativität zu gelangen.³⁴

In den Untersuchungen von GETZELS/JACKSON (1966), HOLLAND (1961) und WEISBERG/SPRINGER (1961) erwiesen sich kreative Schüler als selbstsicher. CATTEL (1966)³⁵ fand bei Künstlern und Wissenschaftlern einen hohen Grad an Selbstsicherheit³⁶, HOLLAND (1964) bei als kreativ eingestuften Personen (Künstlern und Wissenschaftlern) ein hohes Maß an Selbstsicherheit, Selbstvertrauen und Unabhängigkeit³⁷. Auch TAYLOR/ELLISON (1972) kommen aufgrund ihrer biographischen Untersuchungen zu dem Schluß, daß "self-confidence" eines der wichtigsten Charakteristika kreativer Personen ist. Die von MACKINNON (1964) untersuchten kreativen Architekten beschrieben sich selbst u.a. als "independent".³⁸ Der Faktor "Eigenständigkeit"³⁹ stand in einer Untersuchung von BOTTENBERG (1976a) in engem Zusammenhang mit einigen Kreativitätsfunktionen⁴⁰, jedoch nicht mit allen. SCHIMEK⁴¹ fand signifikante positive Korrelationen zwischen Originalität und "self-assurance (drive, self-assertion, dominance)". Autonomie, Unabhängigkeit korrelierte positiv mit Kreativität in den Untersuchungen von CASHDAN/WELSH (1966)⁴² und SCHAEFER (1969)⁴³.

Eng mit Selbstsicherheit und Angstfreiheit verbunden ist auch die Variable "internal standard of evaluation" bzw. "independence of judgment"⁴⁴, die in den Arbeiten von BARRON (1952; 1955; 1962; 1965; 1967)⁴⁵, HOLLAND (1964), MACKINNON (1967), MCGUIRE (1967) und PARLOFF (1972)⁴⁶ ebenfalls als wichtige Voraussetzung kreativen Verhaltens nachgewiesen wurde.⁴⁷

Andererseits steht u.a. nach ANDERSON (1959), DAVIS (1969, dtsh. 1970), HALLMAN (1967, dtsh. 1970) und VERVALIN (1971b) Konformität in negativer Beziehung zu Kreativität. Für GUILFORD (1962; 1970a), HILGARD (1959) und PARNES/MEADOW (1966) stellt Konformität ein Hindernis für Kreativität dar.⁴⁸ BARRON (1955)⁴⁹ und MACKINNON (1965, dtsh. 1973) fanden bei ihren kreativeren Vpn einen geringeren Grad an

Konformität als bei ihren weniger kreativen Vpn. MEDNICK (1964, dtisch. 1973) erhielt eine Korrelation von -0.31 zwischen Konformität und Kreativität, gemessen mit seinem RAT.⁵⁰ SCHIMEKs hoch originelle Vpn

"do not care too much about social conventions or the opinions and feelings of other people...". The dominant impression for this group is that of personal autonomy, individual values, and intellectual independence."

Die weniger originellen Vpn dagegen

"do not have much tolerance for novel or ambiguous situations", they prefer adhering to established customs. They seek emotional reassurance by identifying with in-group and authority figures, and by being 'one of the crowd.' Great emphasis is put upon external signs of social approval and conformity."⁵²

Er vergleicht diese Personen mit der "autoritären Persönlichkeit und stellt damit wie die zu Beginn des Abschnitts 2.2. genannten Autoren einen direkten Zusammenhang zwischen "autoritärer Persönlichkeit" und Kreativität her.

CRUTCHFIELD (1967)⁵³ beschreibt die Konformisten folgendermaßen:

"... they show tendencies toward rigidity of cognitive processes and poverty of ideas, as contrasted with the greater cognitive flexibility and ideational fluency in the independent persons. ... The conformists are... lower in ego-strength and in ability to cope with stress. They exhibit... lack of spontaneity, repression of impulse... . They are more anxious." (S. 132)

Weiter zeigen sie wenig Selbstvertrauen und keine realistische Einschätzung von sich selbst und anderen. Sie sind passiv und abhängig von anderen, usw. Diese Beschreibung steht der der kreativen Person als "independent person" sowohl nach CRUTCHFIELD als auch nach der Darstellung in diesem Kapitel entgegen.⁵⁴

2.2.1.4. Frustrationstoleranz/ Ertragen von Konflikt und Unsicherheit

Diese Variable ist nicht eindeutig zu den affektiven zu rechnen, da sie auch kognitive Elemente enthält. Sie steht in engem Zusammenhang zur Variablen "Suspension von Entscheidungen"⁵⁵, und beide stehen wiederum in enger Beziehung vor allem zu den beiden Variablen "Ambiguitätstoleranz" und "Vorliebe für Komplexität"⁵⁶. So schreibt z.B.

MATUSSEK (1974, S. 27):

"Ambiguitätstoleranz läßt sich als die Fähigkeit definieren, in einer problematischen und unübersichtlichen Situation zu existieren und trotzdem unermüdlich an deren Bewältigung zu arbeiten. Die meisten Menschen ertragen die aus der Ungelöstheit entstehenden Spannungen nur für kurze Zeit und verzichten somit auf eine fruchtbare Lösung. Der Kreative kann dagegen die Ungelöstheit als Problem lange aushalten, ohne die intensive Arbeit an ihm aufzugeben."

Nach MACKINNON (1967) sind Kreative

"especially disposed to admit complexity and even disorder into their perceptions without being made anxious by the resulting chaos." (S. 496)

Eine Untersuchung von ALAMSHAH (1967)⁵⁷ ergab, daß die Fähigkeit zum Tolerieren von Konflikten und Unsicherheit zu einer der wesentlichsten Voraussetzungen für kreatives Denken, Problemlösen und Verhalten gehört. Nach HALLMAN (1970, S. 180) unterscheidet sich die kreative Persönlichkeit

"von der weniger kreativen aufgrund ihrer Fähigkeit, Unsicherheit und Mehrdeutigkeit zu akzeptieren und damit zu leben. Kreative Bemühungen entstehen aus ungesicherten Bedingungen, aus schwierigen Umständen",

zu deren Bewältigung eine hohe Frustrationstoleranz notwendig ist. Auch für FROMM (1959) und HENLE (1967) gehören zu den "conditions for creativity" das Wahrnehmen und Verarbeiten von Konflikten und Spannungen; Gegensätze dürfen nicht einfach verdrängt und ignoriert werden, sie müssen erhalten bleiben, ausgehalten werden. Nach KUBIE (1967) sind nur bewußt gemachte Konflikte förderlich für

den kreativen Prozeß, bleiben sie unbewußt, wirken sie blockierend. Diese aktive Auseinandersetzung mit Frustrationen und Spannungen der Kreativen hängt nach SEIFFGE-KRENKE (1974) mit ihrer Risikobereitschaft zusammen⁵⁸, die wohl als Ursache für die hohe Frustrationstoleranz anzusehen ist. Das Ertragen von Konflikt und Unsicherheit befähigt Kreative auch, sich Zeit zu lassen bei der Lösung eines Problems, d.h. sich nicht vorschnell mit einer Lösung zufriedenzugeben, sondern die Entscheidung darüber aufzuschieben.⁵⁹ Dazu gehört, daß zeitweilig die urteilende und bewertende Kontrollinstanz im Denken und Verhalten ausgeschaltet wird, ein Prinzip, das OSBORN (1963) seiner Technik des "brainstorming" zugrundegelegt hat⁶⁰ und das für HALLMAN (1970) als "Aufschiebung des Urteils" eine wichtige Technik des kreativen Lehrens darstellt⁶¹. Für OERTER (1971) verhindern diese Kontrollinstanzen das "operant behavior", das für ihn die wichtigste Bedingung kreativen Verhaltens ist. Sie lassen "nur noch bestimmte Reaktionen unseres Verhaltensrepertoires" zu,

"die übrigen scheiden aus, weil sie 'falsch' oder 'unsinnig' sind. Dieses (!) Filter verhindert aber in starkem Maße Kreativität, da der schöpferische Einfall neu ist, sich also aus Verhaltenselementen zusammensetzt, die in dieser Kombination zuvor noch nicht erprobt worden sind. Eine wichtige Aufgabe beim Kreativitätstraining besteht deshalb im Ausschalten der Kontrollinstanz." (OERTER 1971, S. 387)

2.2.2. Sozial-kognitive Variablen

2.2.2.1. Rigidität

Rigidität als ein negativ wirkendes Set, das effiziente Lösungsstrategien abblockt⁶² "und durch seine Unfähigkeit zum Setwechsel zu einer Persistenz von inadäquaten, problemangepaßten Verhaltensweisen führen kann" (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 95), da es den Handlungs- und Denkspielraum auf bekannte und erprobte Bereiche einschränkt, wird von vielen Autoren als dem kreativen Verhalten und Denken im Wege stehend postuliert⁶³. So beschreiben FLEMING/WEINTRAUB

(1962, S. 81) Rigidität als ein multidimensionales Konstrukt mit den Merkmalen Inflexibilität, Stereotypie, "intolerance of ambiguity" und "compulsive need for order", die sie ausdrücklich als Gegensatz zu kreativen Persönlichkeitsmerkmalen sehen. Untersuchungen von BARRON (1953; 1967), BOTTENBERG (1976b)⁶⁴ und FLEMING/WEINTRAUB (1962)⁶⁵, die signifikante negative Korrelationen zwischen Rigidität und Kreativität ergaben, bestätigen diese Annahme.⁶⁶ Vor allem wird Rigidität als Hindernis bzw. Blockierung einer kognitiven Fähigkeit beschrieben, die als wesentlich für kreatives Verhalten und Problemlösen gilt, der Flexibilität⁶⁷. Flexibilität wird definiert als Fähigkeit, "von einer Informationsklasse zur anderen zu wechseln" ("spontane Flexibilität"), als "Bereitschaft, die Dinge anders zu sehen, sie in ihrer Funktion... neu zu definieren und neu zu interpretieren" ("Transformationsflexibilität", "Neudefinition") (LANDAU 1971, S. 85). Sie erfordert Verhaltensweisen wie "das Aufbrechen, Auflösen von zu festen Begriffen" (BERGIUS 1971, S. 253) und Konzepten, das Einschlagen neuer und ungewöhnlicher Denkrichtungen, wenn die alten versagen⁶⁸, und einen "set to look for alternatives" (GIBBONS 1965, S. 203), die auch wieder als ein Set, sozusagen als "'set-breaking set'" (GIBBONS 1965, S. 203) bezeichnet werden können, das aufgebaut und trainiert werden kann⁶⁹. Nach GUILFORD (1959; 1968; 1974, S. 372)⁷⁰ korreliert spontane Flexibilität negativ mit Rigidität, und ersetzt den dritten Flexibilitätsfaktor, die Neudefinition, in Gegensatz zur funktionalen Rigidität. HENLE (1967) sieht als Essenz des kreativen Denkens die sog. "freedom" an, die der Flexibilität gleichkommt und die sie als Gegensatz zu rigidem Denken definiert:

"Such thinking consists in breaking out of our conceptual system, our system of assumptions and meaning and knowledge when it not longer does justice to the given material."
(S. 37)

Ein ebenfalls sehr komplexes, negativ wirkendes Set, das in enger Beziehung zur Rigidität steht und häufig auch mit ihr synonym gebraucht wird ("funktionale Rigidität"), ist die funktionale Gebundenheit⁷¹, die daran hindert, "ein Objekt in einer anderen als der gewöhnlichen Verwendung zu benutzen" (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 92), ein Set also, das hauptsächlich dem Neudefinieren entgegensteht. Untersuchungen dazu liegen u.a. vor von ADAMSON (1952), ADAMSON/TAYLOR (1954), BIRCH/RABINOWITZ (1951) und DUNCKER (1963).⁷²

"Komplexe negativ wirkende Sets wie die funktionale Gebundenheit (als die Unfähigkeit, einen Gegenstand in einer neuen, ungewöhnlichen Verwendungsart zu benutzen) und Rigidität (als das Unvermögen, negativ wirkende Sets abzubauen) sind vorrangig durch negativ wirkende Transfereffekte vergangener Erfahrung erklärbar und so für die kreative Leistung von besonderer Relevanz." (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 101)

Gleichgesetzt mit der "rigidity disposition" wird auch extreme Perseveration⁷³, definiert als

"eine Klasse von Phänomenen, die in einem Verharren auf und in einem Wiederauftauchen von bestimmten Erlebnis- oder Gedächtnisinhalten bestehen oder sich auf die Bevorzugung bestimmter stereotyper Handlungs- und Verhaltensweisen beziehen" (DREVER/FRÖHLICH 1975, S. 220).

Auch Perseveration innerhalb der Informationsklassen wirkt sich nach FRICK et al. (1959), GUILFORD (1959; 1968; 1974, S. 375) und WILSON (1968)⁷⁴ blockierend auf den kreativen Problemlösungsprozeß aus.

2.2.2.2. Feldabhängigkeit

In Untersuchungen von WITKIN et al. (1962) ergab sich u.a. eine große Überlappung der Dimension Feldabhängigkeit vs. Feldunabhängigkeit mit der Dimension "Adaptive Flexibility" von GUILFORD. Außerdem zeigte sich in Korrelationen mit Persönlichkeitsvariablen⁷⁵, daß die feldabhängige Person neben passiver Auseinandersetzung mit der Umwelt, niedrigem Selbstbewußtsein, Ich-Schwäche und geringem Antrieb auch wenig Originalität aufweist.⁷⁶ Dagegen ist die Umwelt- und Personwahrnehmung der Feldunabhängigen realistischer und

flexibler.⁷⁷ Nach SPOTTS/MACKLER (1967), die Ergebnisse aus den Tests von WITKIN mit denen aus Kreativitätstests von GUILFORD und TORRANCE korrelierten, erweisen sich Kreative als feldunabhängiger.⁷⁸ Die Korrelationen sind allerdings nur gering. Zu ungefähr demselben Ergebnis kamen BOTTENBERG (1976b) und MCWHINNIE (1967).⁷⁹ Keine signifikanten Korrelationen erhielt BUSSE (1968) zwischen dem Kreativitätstest "Unusual Uses" und Feldunabhängigkeit. Aufgrund der geringen Korrelationen in einigen dieser Untersuchungen und der nicht-signifikanten in der von BUSSE (1968) kommt BOTTENBERG (1976b) zu dem Schluß, daß Feldunabhängigkeit zwar mit Kreativität in Beziehung steht, aber dies in unterschiedlicher Stärke je nach Kreativitätsfunktion⁸⁰. Dennoch läßt sich wohl als Resultat dieser Untersuchungen der Aussage von SEIFFGE-KRENKE (1974, S. 67) zustimmen, nach der

"Kreative das Wahrnehmungsfeld realitätsgerechter strukturieren können und dabei relativ unabhängig von irrelevanten Konstellationen und traditionellen Sichtweisen sind."

Weiter korreliert Feldabhängigkeit hoch mit Konformität⁸¹ und Verdrängung⁸², Faktoren, die in negativer Beziehung zur Kreativität stehen⁸³, und negativ mit Selbstsicherheit und Unabhängigkeit von anderen⁸⁴, die wiederum positiv mit Kreativität korrelieren⁸⁵.

2.2.2.3. Intoleranz gegenüber Ambiguität

Der negativen Beziehung zwischen Rigidität und Kreativität entspricht die zwischen Intoleranz für mehrdeutige Reize und Kreativität. So beschreibt TAYLOR (1964a, S. 180) aufgrund seiner Untersuchungen die kreative Persönlichkeit mit den Faktoren Selbstgenügsamkeit, Feminität der Interessen, Selbstvertrauen in ihr kreatives Schaffen und Ambiguitätstoleranz.⁸⁶ Nach JACKSON/MESSICK (1965, dtsh. 1973), STEIN (1953, dtsh. 1973), TAYLOR/HOLLAND (1964) und VERVALIN (1971a) zeigen Kreative eine große "tolerance of ambiguity". Die sehr ambiguitätsintolerante Persönlichkeit weist die Kennzeichen

"resistance to reversal of apparent fluctuating stimuli, early selection and adherence to one solution in perceptually ambiguous situations, seeking for certainty, rigid dichotomizing into fixed categories, premature closure" (MISCHEL 1968, S. 28)

auf, Kennzeichen, die auch zur Beschreibung der vorurteilsvollen Persönlichkeit herangezogen wurden⁸⁷. Für FRENKEL-BRUNSWIK (1951) ist diese Persönlichkeitsvariable für die emotionale und kognitive Orientierung der Persönlichkeit von grundlegender Bedeutung und nach WILLIAMS (1970, S. 171) auch für die Kennzeichnung kreativer Personen heranzuziehen:

"Der Mensch, der großes kreatives Potential besitzt, hat eine hohe Toleranz für Mehrdeutigkeit und gedeiht im Chaos. Er bleibt wahrnehmungsmäßig offen und wird voreiligen Urteilen widerstehen".

BARRON (1953; 1955), GOLANN (1962) und TAYLOR/EISENMAN (1964) testeten Kreative mit dem "Figure-Preference-Test" und stellten fest, daß Kreative komplexe, mehrdeutige Stimuli geradezu bevorzugen. In dieselbe Richtung - Aufweis der positiven Beziehung zwischen Kreativität und Ambiguitätstoleranz - gehen Arbeiten von BARRON (1962), GUILFORD (1957; 1959) und WILLIAMS (1967, dtsh. 1970).⁸⁸ Nach BARRON (1966) zeigen Kreative deshalb eine Vorliebe für Irregularität und komplexe Situationen, die nicht eindeutig interpretiert werden können, weil diese ihnen ermöglichen, daraus eine neue Ordnung zu schaffen.

2.2.2.4. Kognitive Komplexität

SEIFFGE-KRENKE (1974) faßt neben der Feldabhängigkeit vs. Feldunabhängigkeit als weiteren kognitiven Stil, der als Bedingungsvariable für Kreativität anzusehen ist, den der Komplexität vs. Simplizität⁸⁹. Gemessen wird dieser Stil mit der "Barron-Welsh-Art-Scale"⁹⁰, in der komplexes Stimulusmaterial in Form von asymmetrischen Zeichnungen mit einfachen, bekannten, symmetrisch angeordneten Stimuli gepaart wird und die Vp jeweils zu entscheiden hat, welche der beiden dargebotenen Alternativen sie bevorzugt.

In verschiedenen Untersuchungen zeigte sich, daß Vorliebe für komplexe Stimuli sehr hoch mit Kreativität korreliert.⁹¹ BARRON (1955) setzte vor allem den Kreativitätsfaktor Originalität⁹² in Bezug zur Dimension "Komplexität-Simplizität", die er folgendermaßen beschreibt:

"the preference for comlexity is associated with a perceptual attitude which seeks to allow into the perceptual system the greatest possible richness of experience, even though discord and disorder result, while the preference for simplicity is associated with a perceptual attitude which allows into the system only as much as can be integrated without great discomfort and disorder, even though this means excluding some aspects of reality." (S.482)

Dabei zeigte sich, daß die als originell eingestuften Gruppen die komplexen, asymmetrischen Zeichnungen signifikant mehr bevorzugten als die als unoriginell eingestuften. Beide Gruppen wurden später von ihm hinsichtlich weiterer Persönlichkeitsvariablen verglichen, und er fand signifikant positive Zusammenhänge zwischen den Originalitätsmaßen und den Variablen Unabhängigkeit des Urteils, individuelle Komplexität, Bevorzugung von komplexen Phänomenen, Selbstsicherheit und Selbstzentriertheit, Dominanz, Ausdruck weiblicher Interessen, Sinn für Humor, Ablehnung von Unterdrückung als Mechanismus der Triebkontrolle⁹³.

Originelle Personen verwenden Kontrollmechanismen zur Verminderung von Desintegration und der damit verbundenen seelischen Belastung weniger als andere, wenn die zu verarbeitenden Stimuli komplexer werden, da sie Chaos und Irregularität besser aushalten können: "they have more ability to hold many ideas at once, and to compare more ideas with one another - hence to make a richer synthesis." (BARRON 1962, S. 236) Als weitere wichtige Determinante der Originalität wird von BARRON (1956/57) die Dimension der Impulskontrolle⁹⁴ angegeben, wobei sich bei kreativen Individuen häufig Regressionsphänomene, gekoppelt mit einem sehr starken Ich⁹⁵, finden: "Thus the creative genius may be at once naive and knowledgable, being at home equally to primitive symbolism and to rigorous logic." (BARRON 1956/57, S. 740)

Daneben führte BARRON (1962; 1966) Untersuchungen zu den Variablen "preference for asymmetry" und "preference for disorder" durch, die der Variablen "preference for complexity" sehr ähnlich bzw. mit ihr z.T. identisch sind und auch mit ähnlichen Verfahren erfaßt werden: sie führten zu denselben Ergebnissen wie die über "preference for complexity".

Positive Korrelationen zwischen Kreativität und kognitiver Komplexität erhielten ebenfalls DELLAS/GAIER (1970), EISENMAN (1968), FINSTER (1976)⁹⁶ und GOLANN (1962). GUILFORD (1964, S. 266) kommt aufgrund seiner Untersuchungen zu dem Schluß: "The more creative people... find simple designs unchallenging and uninteresting.", und WILLIAMS (1968, S. 285) nennt als einen "productive-divergent-thinking-process" die "preference for complexity". EISENMAN/ROBINSON (1967), die zur Messung dieser Variablen Polygone verschiedener Komplexität anwandten, fanden signifikant positive Beziehungen zwischen Komplexitätsbevorzugung und Kreativität. In späteren Untersuchungen wurde darüber hinaus festgestellt, daß dieser kognitive Stil auch bei der Wahrnehmung menschlicher Figuren eine Rolle spielt.⁹⁷ Auch KARLINS/LAMM (1967)⁹⁸ fanden bei kreativen Personen eine größere "integrative Komplexität" als bei nicht-kreativen, wobei "integrative Komplexität" die "Anzahl perzeptueller Kategorien zur Erhaltung der Information und Kombinationsregeln zur Organisierung der Informationseinheiten" (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 68) bedeutet. Auch stellten sie bei der kreativen Versuchsgruppe aktives Suchen nach Information fest, d.h. sie verlangte nach mehr Information als die nicht-kreativen Vpn.

Ausgehend von der Theorie des persönlichen Konstrukts von KELLY (1955), entwickelten HARVEY/HUNT/SCHRODER (1961) ein sog. Komplexitätskontinuum von "konkret" zu "abstrakt". Untersuchungen, die mit einem der fünf Tests zur Erfassung dieses Kontinuums arbeiteten, dem "Satzvervollständigungstest", ergaben, daß Vpn, deren Leistung als "abstrakt" (= kognitiv komplex) eingestuft wurde, kreativ waren⁹⁹ und komplexe Informationen leicht verarbeiten konnten¹⁰⁰.

Personen mit hohem konzeptionellem Niveau, d.h. mit hoher kognitiver Komplexität unterscheiden sich bei Problemlösungen von sog. "simplen" Personen dadurch, daß sie bei der Wahrnehmung komplexer Sachverhalte mehr Ungewißheit und Konflikt erleben und tolerieren können, mehr Informationen suchen, und zwar aus verschiedenen Quellen, und selbst Mittel suchen, das Problem zu lösen, während "simple" Personen sich meist an Lösungswegen anderer orientieren.¹⁰¹ Diese Beschreibung ähnelt sehr der kreativer Personen in Problemlösungssituationen bzw. sind die Verhaltensweisen "komplexer" Personen wie z.B. Frustrationstoleranz, hohe Informationssuche in komplexen Situationen, Flexibilität bei der Wahl der Methoden und Lösungswege, Selbstbewußtsein, Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, das Problem zu lösen, wichtige Voraussetzungen kreativen Problemlösens.

Positive Beziehungen bestehen auch zwischen der Bevorzugung komplexer Stimuli und Neugier¹⁰² und explorativem Verhalten¹⁰³, wohl auch zwischen Flexibilität und Komplexität¹⁰⁴, negative zwischen kognitiver Komplexität und Angst¹⁰⁵ und Abwehrmechanismen vor allem in mehrdeutigen Situationen: nach KROHNE (1971) zeigen "Vermeider", Personen mit starker Angstabwehr, eine geringere kognitive Komplexität vor allem bei Konfrontation mit mehrdeutigen Reizen als nicht-defensive Personen.¹⁰⁶

Allerdings muß zu dieser Variablen der Komplexität kritisch angemerkt werden, daß es sich wahrscheinlich nicht um "einen konsistenten, grundlegenden trait" (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 68) handelt¹⁰⁷; sie beschreibt keinen homogenen Sachverhalt. Überhaupt ist bei der Identifizierung der kognitiven Stile, zu denen SEIFFGE-KRENKE (1974) neben der Feldabhängigkeit und Komplexität vs. Simplität noch Reflexivität vs. Impulsivität und Risikoverhalten, breite und enge Kategorisierung, kognitive Kontrolle rechnet, Vorsicht geboten, da ihnen eine gewisse Instabilität zu eigen sein scheint¹⁰⁸. Alle Untersuchungsergebnisse deuten jedoch auf einen engen Zusammenhang "zwischen kognitiven Prozessen, emotionalen Variablen und situativen Be-

zügen" (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 67) hin.¹⁰⁹

Eine Variable, die eng mit der Bevorzugung von Komplexität und auch mit den anderen kognitiven Stilen und gleichzeitig mit der Kreativität in Beziehung steht, ist die der Offenheit der Wahrnehmung gegenüber der Umwelt. Nach SCHULMAN¹¹⁰ sind Kreative eher und leichter in der Lage als Nicht-Kreative, Veränderungen in der Wahrnehmung zu erkennen, das Wahrgenommene umzustrukturieren und ihre Umwelt aus unterschiedlichen Sichtweisen zu betrachten. ROGERS (1959a) nennt dieses Konzept, das allerdings bisher noch nicht operationalisiert worden ist, die "Offenheit gegenüber Erfahrungen" ("openness to experience")¹¹¹, die sich in einem bestimmten Verhalten gegenüber neuen Eindrücken und Erfahrungen niederschlägt:

"It means lack of rigidity and permeability of boundaries in concepts, beliefs, perceptions, and hypotheses. It means a tolerance of ambiguity where ambiguity exists. It means the ability to receive much conflicting information without forcing closure upon the situation." (ROGERS 1959a, S. 75)

Nach OERTER (1971, S. 313) ist eine wichtige Voraussetzung kreativer Produktion, daß "die Hauptsequenz des Denkens störbar bleibt und eine Sensibilität für innere und äußere Reize vorhanden ist." Diese Offenheit wird behindert und blockiert durch Abwehrmechanismen¹¹², die das Ich zur Verteidigung und zum Schutz seiner selbst aufbaut:

"Defensiveness... implies a narrowing of awareness regarding certain kinds of experiences and hence a reduction in the range of cue availability or similarity breadth typical of high levels of creativity." (WALLACH/KOGAN 1966, S. 201)

BYRNE (1961) unterscheidet nach GORDON (1956/57)¹¹³ in bezug auf die individuelle Art und Weise der Reaktion auf bedrohliche Reize¹¹⁴, wozu auch und gerade neue, komplexe und mehrdeutige Stimuli gehören, zwischen sog. "repressors", die zur Wahrnehmungsabwehr tendieren, und "sensitizers", die eher Wahrnehmungsvigilanz aufweisen. Kreative müssen, da sie nach FROMM (1959) die Fähigkeit haben, "to accept conflict and tension resulting from polarity, rather than to avoid them" (S. 51), zur letzteren Gruppe gerechnet

werden, da sie keine Mechanismen zur Abwehr von Angst, Unsicherheit aufbauen. Diese "intraindividuelle Konsistenz in der Vermeidung bzw. Nichtvermeidung" (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 69) von mehrdeutigen Stimuli nennt FRENKEL-BRUNSWIK (1961) "Ambiguitätstoleranz bzw. -intoleranz", die der Variablen "Komplexität vs. Simplizität" sehr ähnlich ist und auch mit ähnlichen Verfahren gemessen wird¹¹⁵.

2.2.2.5. Problemsensitivität

Als eine Variable, die in negativer Beziehung zu Angst bzw. zu deren Reduzierung durch Abwehrmechanismen steht, wurde oben bereits die Problemsensitivität oder auch "Sensitivität für die Lücke" (STEIN 1973, S. 66) genannt,¹¹⁶ die gleichzeitig eine Voraussetzung für Kreativität ist.¹¹⁷ HALLMAN (1967, dtsh. 1970) nennt u.a. als Hilfen für den Lehrer, um bei den Schülern Kreativität entwickeln und fördern zu können, Sensitivität gegenüber dem Unbekannten aufbauen und Anleiten zum Fragen stellen.¹¹⁸ "Sensitivity to problems" wurde als Faktor von GUILFORD (1956; 1959; 1964; 1966a u. b; 1970a; 1974) mit Hilfe einer Faktorenanalyse zum erstenmal extrahiert und 1962 von TORRANCE als "seeing defects, needs, deficiencies; seeing the odd, the unusual; seeing what must be done" (S. 34) definiert.¹¹⁹

Problemsensitivität steht in enger Beziehung zur folgenden Variablen¹²⁰; denn vor allem der spezifisch-neugierige Mensch¹²¹ zeichnet sich durch eine hohe Problemsensitivität aus¹²².

2.2.3. Weitere mit Kreativität im Zusammenhang stehende Variablen

Als letztes sollen noch drei weitere Variablen besprochen werden, die nicht eindeutig dem kognitiven bzw. affektiven Bereich zuzuordnen sind, sondern mehr dem motivationalen (Neugier) und dem Verhaltensbereich (spielerisches Verhalten). Regression im Dienste des Ich wäre u.U. zu den kognitiven Variablen zu rechnen, wird aber meist weniger als

eine Persönlichkeitsvariable behandelt, sondern mehr als Prozeßvariable, d.h. sie bezeichnet einen bestimmten Abschnitt/Zustand im kreativen Problemlösungsprozeß, dem jedoch die Regressionsfähigkeit zugrundeliegt.¹²³ Die drei Variablen werden besprochen, da sie in sehr enger Beziehung zur Kreativität stehen, das kreative Denken und Verhalten z.T. bedingen, wenigstens fördern und gleichzeitig Variablen darstellen, die denen, die zur Beschreibung der autoritären Persönlichkeit im ersten Kapitel herangezogen wurden, entgegenstehen.

2.2.3.1. Bedürfnis nach Neuem

OERTER (1971) kommt in seiner Beschreibung der kreativen Persönlichkeit zu der Auffassung, daß als "zentrales Moment und zugleich allgemeinste Bedingung" für Persönlichkeitsmerkmale, die als förderlich für kreatives Verhalten anzusehen sind¹²⁴, "das Vorhandensein einer spontanen Aktivität im Sinne des 'operant behavior'" (S. 378) zu gelten hat, die er gleichsetzt mit der von ROGERS (1959a) genannten Fähigkeit, mit Elementen zu spielen. Das "operant behavior" (SKINNER 1973b) oder auch die spontanen Aktivitäten des Kindes werden von ihm als "entwicklungspsychologische Wurzel der Kreativität" (S. 348) angesehen. Es hat für das Individuum die Funktion, sich durch Assimilation und Akkomodation¹²⁵ mit der Umwelt auseinanderzusetzen, ist also ein Prozeß der Informationsverarbeitung. Dieser Prozeß der Informationsverarbeitung unter dem Aspekt des "operant behavior" ist für OERTER "gerade in der frühen Kindheit ein kreativer Prozeß, da sich das Kind die Welt selbst aufbauen muß." (S. 378) Die wichtigsten Aktivitäten sind dabei das konstruktive Spiel, das "dem Explorieren der Objekte und der Nachgestaltung der Welt" (a.a.O., S. 378 f.) dient, und das Spiel aufgrund der idealistischen Spielhaltung¹²⁶, auch "Illusionsspiel" (GROOS 1899) oder "Fiktionspiel" (BÜHLER 1967) genannt, in dem das Kind seine Umwelt in der Phantasie umdeutet und/oder fiktive Rollen übernimmt.¹²⁷

Motivationstheoretisch sind diese Aktivitäten u.a. auf das Bedürfnis nach Neuem zurückzuführen¹²⁸, das zunächst beim Kind seinen Ausdruck im explorativen Verhalten findet. Dieses explorative Verhalten definiert OERTER als kreativ, da nur so das Kind und auch der Erwachsene zu neuen, originellen Ergebnissen und Entdeckungen gelangen, und Originalität ist ein wesentliches Merkmal der Kreativität¹²⁹.

"Die Suche nach Neuem führt zwangsläufig zu origineller Produktion, da sich das Individuum erst dann zufrieden gibt, wenn es auf etwas Neues gestoßen ist bzw. etwas Neues hergestellt hat. Das kleine Kind exploriert seine Spielgegenstände, bis es neue Aspekte entdeckt hat. Wenn das Objekt völlig redundant geworden ist, ändert es seine Spielhaltung und deutet den Gegenstand um; auf diese Weise gewinnt er wieder neuen Reiz für das Kind." (OERTER 1971, S. 374 f.)

Motivationale Zustände und Bedingungen gehören zu den wichtigsten Determinanten dafür, daß eine kreative Leistung überhaupt zustandekommt¹³⁰:

"Daß die Motivation im kreativen Prozeß eine so zentrale Rolle einnimmt, wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß die kreative Leistung - obgleich ursprünglich normal verteilt - faktisch nur von sehr wenigen Individuen aktualisiert wird. Die entscheidenden Motivationsbedingungen geben erst den Anstoß zur Entwicklung bislang latenter Fähigkeiten." (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 125)

Dabei scheint die "Suche nach Neuem in Form von explorativem Verhalten" (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 125), von anderen Autoren bezeichnet als "Drang zum Explorieren"¹³¹ oder auch "Bedürfnis nach Neuheit" ("need for novelty") (MADDI 1965, dtsh. 1973; 1975; MADDI/BERNE 1964; MADDI/PROPST/FEDDINGER 1965), "eine Basismotivation zu sein." (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 125)¹³² TORRANCE (1964a, S. 99 f.) nennt als ein wesentliches Hindernis für die Entwicklung kindlicher Kreativität "sanctions against questioning and exploration", und für WILLIAMS (1968) gehört "curiosity" zu den "productive-divergent-thinking-processes". Für PENNEY/MCCANN (1964) ist exploratives Verhalten eine wichtige Komponente kreativen Denkens, und nach ARASTEH (1968) sind Kreativität und Neugier verwandte Konzepte. Zusammenhänge zwischen kreativer Persönlichkeit und "Bedürfnis nach Neuheit" oder Neugier sehen auch van ZELST/KERR

(1954).¹³³ Nach KRIEGER (1978) kann Neugier in zweifacher Hinsicht "ein Motor der Kreativität sein":

"Zur Kreativität gehört nicht nur die Fähigkeit, flexibel und in ungewöhnlicher Weise auf ein Problem einzugehen, sondern auch als motivationale Grundlage die Bereitschaft, sich ungewohnten, neuen Situationen zu stellen. Neugier führt also erst an die Situationen heran, die zur kreativen Auseinandersetzung anregen. Dies gilt insbesondere für die spezifische Neugier.

Für die divergente Neugier hat die Kreativität instrumentellen Charakter, das heißt sie ist ein Mittel zum Zweck: Variationsreiche geistige Produktivität schafft die Situationen, die der Neugierige anstrebt." (S. 19)¹³⁴

Das Verhältnis von Neugier allgemein und Kreativität ist empirisch bisher wenig untersucht worden. SCHIMEK¹³⁵ und SMOCK/HOLT (1962) fanden eine positive Beziehung zwischen Neugier und originellem Verhalten, PENNEY/MCCANN (1964) und MAW/MAW (1970)¹³⁶ zwischen Kreativität und Neugier.¹³⁷ KELLER/VOSS (1976) fanden dagegen negative Koeffizienten zwischen explorativem Verhalten, gemessen mit verschiedenen Verfahren, und Kreativitätstests von WALLACH/KOGAN, MEDNICK und TORRANCE, was nach ihnen "zu einem großen Teil auf die Variabilität operationaler Kriterien innerhalb der Konstrukte - und hier an erster Stelle Kreativität betreffend - zurückzuführen" (S. 123) ist.¹³⁸ KELLER/VOSS (1976) halten aufgrund der Komplexität beider Konstrukte Ansätze, die beide über ein drittes Konzept untersuchen, für sinnvoller wie z.B. die von MADDI ("need for variety") und MCREYNOLDS ("novelty seeking behavior")¹³⁹.

Zu dem Verhältnis "Bedürfnis nach Neuem" ("need for novelty") und Kreativität liegen einige genauere empirische Arbeiten vor, die eine signifikante positive Beziehung aufweisen, so die von HOUSTON/MEDNICK (1963), MADDI (1965, dtsh. 1973) und TORRANCE (1964b).¹⁴⁰ BARRON (1962), GOLOVIN (1966) und SPRECHER (1966) konnten nachweisen, daß Kreative Neuheit bevorzugen. GUILFORD (1959) erhielt positive Korrelationen zwischen spontaner Flexibilität und "need for variety". Auch die Untersuchungen, die eine positive Beziehung zwischen Kreativität und der Bevorzugung komplexer Stimuli¹⁴¹ fanden, gehören im Grunde in diesen Zusammenhang.

Wahrscheinlich besteht auch eine enge Beziehung in negativer Richtung zwischen dieser Variablen und den Variablen Angst und Abwehr¹⁴², da anzunehmen ist, daß eine Person mit hohen Angstwerten gerade gegenüber neuartigen Situationen, Problemstellungen usw., die ihre innere und äußere Sicherheit gefährden könnten, ihre Abwehrmechanismen mobilisieren und daher auch wenig Bedürfnis nach Neuem zeigen wird. Allerdings liegen hierzu noch keine genauen Untersuchungen vor.¹⁴³

2.2.3.2. Spielerisches Verhalten

In negativer Beziehung zu Angst und Abwehrmechanismen steht wohl auch die Variable "spontanes, spielerisches und manipulatives Verhalten".¹⁴⁴ Spielerisches und manipulatives Umgehen mit Objekten, Ideen usw. wird von den meisten Autoren als Einheit gesehen und als eine der wichtigsten Voraussetzungen für kreatives Verhalten betrachtet.¹⁴⁵

Wie bereits oben erwähnt¹⁴⁶, kommt dem kindlichen Spielverhalten für die Entwicklung und Förderung der Kreativität eine hohe Bedeutung zu.¹⁴⁷ TORRANCE (1964a) sieht im kindlichen Experimentieren mit dem eigenen Körper, in seinen Ausdrucksbewegungen und dem Manipulieren mit Gegenständen kreatives Verhalten verwirklicht.¹⁴⁸ Diese Aktivitäten sind zunächst rein zufällig, bald aber läßt sich erkennen,

"wie sich im spontanen Verhalten gewisse Hypothesen zeigen, die überprüft werden. Damit kommt natürlich die 'innere' Aktivität in Form repräsentierender Prozesse ins Spiel." (OERTER 1971, S. 349)

Dieses "operant behavior"¹⁴⁹ und die Assimilations- und Akkomodationsprozesse¹⁵⁰ "münden bald in eine sehr reichhaltige Aktivität ein, die wir gewöhnlich als Spiel bezeichnen." (OERTER 1971, S. 351) Dabei sind als wichtigste Formen hinsichtlich der Entwicklung und Förderung kreativen Verhaltens für OERTER das Illusions- und das Fiktions- oder Rollenspiel zu nennen.¹⁵¹

Zur Bedeutung des Rollenspiels für die Kreativität liegen Darstellungen vor allem von WOLLSCHLÄGER (1972) vor. WOLLSCHLÄGER geht von der These aus, "daß das kindliche Spiel

einen freiwilligen, also selbstinitiierten Lernvorgang darstellt und kreative Fähigkeiten vermittelt." (1972, S. 29) Am Beispiel der Methoden der Jugendkunstschule Wuppertal erläutert er, wie es möglich ist, Kinder durch Spiel zur Kreativität als der "Fähigkeit, neue Zusammenhänge aufzuzeigen, bestehende Normen sinnvoll zu verändern und damit zur allgemeinen Problemlösung in der gesellschaftlichen Realität beizutragen" (1972, S. 11 f.), zu führen. Diese "Kreativierung" geschieht in den drei Phasen:

- Sensibilisierung im Sinne des Wahrnehmens und Ausprobierens neuer Möglichkeiten,
- Gruppenreflexion, in der es um die Bewußtwerdung dieser neuen Möglichkeiten geht, und
- Synthesenbildung, in der gemeinsam mit anderen aus der Umwelt stammende Probleme verarbeitet werden.

Hauptmethoden dabei sind das Rollenspiel und der manipulative Umgang mit verschiedenen Materialien und Objekten. Auch LOWENFELD (1962) sieht hauptsächlich im kindlichen Malen und Zeichnen Manifestationen kindlicher Kreativität, indem es dadurch seine Wahrnehmungen ausdrückt und damit gleichzeitig versucht, in der Darstellung dieser Wahrnehmungen daraus sich ergebende Probleme schöpferisch zu lösen.

Dem spielerischen und manipulativen Verhalten kommt als Voraussetzung und wesentlicher Bedingung von Kreativität nicht nur im frühen Kindesalter, sondern auch später noch Bedeutung zu. So beschreibt z.B. TORRANCE (1964a u. b) den kreativen Schüler als verspielt, der mit dem Lehrmaterial experimentiert und es nicht einfach übernimmt, und nennt als einen der blockierenden Faktoren, die die Kreativität sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen be- und verhindert, die "Arbeit-Spiel-Dichotomie" (1970, S. 186)¹⁵², die dazu führt, das Spielen zugunsten der Arbeit als unnützen, wenn nicht gar überflüssigen Zeitvertreib abzuwerten und Arbeit als toderenste Angelegenheit anzusehen, bei der eine spielerische Einstellung und spielerisches Verhalten nur störend wirken.

Untersuchungen zur Beziehung zwischen der Variablen "spielerisches und manipulatives Verhalten" und Kreativität liegen vor von TORRANCE (1966a) und von LIEBERMAN (1965; 1967)¹⁵³, die das spielerische Verhalten im Kleinkindalter mit Leistungen in den Kreativitätstests von TORRANCE verglich und eine Korrelation von .21 bis .36 fand. Auch TORRANCE erzielte signifikant positive Korrelationen. Gestützt wird die Hypothese LIEBERMANS - positiver Zusammenhang zwischen "playfulness" und Kreativität - auch von Untersuchungen von WALLACH/KOGAN (1966). Auch SINGER/RUMMO (1973) erhielten positive Korrelationen zwischen Tests zum divergenten Denken und "playfulness", dies aber allerdings nur bei Jungen, was sie auf sozio-kulturelle Faktoren zurückführen, die Entwicklung und Entfaltung kreativer Denkfähigkeiten bei Jungen im Gegensatz zu Mädchen begünstigen¹⁵⁴. Nach GETZELS/JACKSON (1966) zeigen kreative Schüler beim Erfinden von Geschichten mehr "playfulness" als intelligente.¹⁵⁵

2.2.3.3. Regression im Dienste des Ich

In den Berichten von Künstlern und Wissenschaftlern über die Vorgänge und Prozesse, die vor und während der Produktion bedeutender, als kreativ eingestufte Einfälle, Erfindungen usw. abliefen, tauchen immer wieder Beschreibungsmerkmale auf wie plötzliche "Inspiration", ungewolltes und unvermittelttes Auftauchen der Einfälle, die "ohne eigenes Zutun", oft im Halbschlaf kommen.¹⁵⁶ Diese "Ichferne" (OERTER 1971, S. 286)¹⁵⁷ und verminderte Steuerung der Denkprozesse und Gedankenabläufe wurden erstmals von KRIS (1977)¹⁵⁸ im Zusammenhang mit dem kreativen Prozeß als "Regression im Dienste des Ich" bezeichnet, ohne die für ihn Kreativität gar nicht möglich ist.

Mit der Erklärung dieses Vorgangs haben sich vor allem die psychoanalytischen Theorien der Kreativität befaßt¹⁵⁹. Die Unterscheidung zwischen den sog. Primärprozessen, deren Merkmale Bildhaftigkeit, Verdichtung und Verschiebung sind

und die im Unbewußten ablaufen, und den Sekundärprozessen, die als steuernde und kontrollierende Instanzen den Bezug zur Realität aufrechterhalten und synthetische Funktionen erfüllen, stammt von FREUD¹⁶⁰. Die Sekundärprozesse, die sich im Vorbewußten und Bewußten abspielen, entstehen später als die primären, die sie häufig dann völlig überlagern. Die Interaktion zwischen beiden Prozessen spielt sich meist in Form von Konflikten und Kämpfen ab, es entstehen Reaktionen wie "repression" und "defense" (GETZELS 1964, S. 249).¹⁶¹ Im Gegensatz zu FREUD, nach dessen Theorie Kreativität durch Sublimierung primärer Triebe entsteht und der kreative Prozeß im Unbewußten angesiedelt wird¹⁶², gesteht KRIS (1977)¹⁶³ den synthetischen Ego-Funktionen größere Autonomie gegenüber dem Es während des kreativen Prozesses zu. Nach seiner Theorie liegt beim kreativen Prozeß "eine besonders geglückte Interaktionsform" (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 26)¹⁶⁴ zwischen beiden Prozessen vor, die er "Regression im Dienste des Ich" nennt. Die Interaktion vollzieht sich nicht in konflikthaftem Überwältigtwerden, Unterdrückung und Abwehr, sondern geschieht alternierend: der Ich-Regressions- oder auch inspiratorischen Phase¹⁶⁵, in der die un- bzw. vorbewußten Es-Impulse vorherrschen und "vorher scharf definierte Grenzen aufgelöst und primitive, triebbestimmte und nicht-logische gedankliche Konfigurationen möglich werden" (ULMANN 1970, S. 38)¹⁶⁶, folgt die sog. elaborative Phase, in der die neuen Gedanken an der Realität überprüft, kontrolliert und formuliert werden. Wesentlich für die kreative Produktion ist die Fähigkeit, rasch zwischen diesen Prozessen und Funktionen zu wechseln.¹⁶⁷

Empirische Arbeiten liegen zu dieser Variablen nur wenige vor, wahrscheinlich auch deshalb, weil es sehr schwierig ist und auch nur selten erreicht wird, eine Beziehung zwischen Kreativitätstestmaßen und primären und sekundären Denkprozessen, die meist mit Hilfe projektiver Verfahren erfaßt werden, herzustellen¹⁶⁸. Dies liegt wohl einmal an der geringen Reliabilität und Validität der Verfahren, ist aber auch nach SEIFFGE-KRENKE (1974, S. 27) auf die schwer

zu vollziehende Operationalisierung der Primärprozeßvariablen zurückzuführen. MYDEN (1959) und BARRON (1956/57)¹⁶⁹ konnten bei als kreativ eingestuften Personen sowohl eine höhere Regressionsfähigkeit, d.h. mehr Beiträge mit primärprozeßhaftem Charakter beim projektiven Material als bei weniger kreativen feststellen als auch eine sehr erfolgreiche Realitätsüberprüfung. HERSCH (1962), der Künstler mit Rorschachprotokollen untersuchte, fand bei ihnen sowohl sog. reife Deutungen als auch solche primitiver physiognomischer Art, die andere Vpn nicht vorbrachten. Auch WEISBERG/SPRINGER (1961) bestätigen dies. PINE (1959), der Studenten mit dem TAT, einem "Science-Test" und mehreren Kreativitätstests untersuchte, fand heraus, daß je höher die Qualität der literarischen und wissenschaftlichen Produktion der Studenten war, desto ausgeprägter und stärker auch ihre Fähigkeit, triebbestimmt zu denken und gleichzeitig den Trieb-Ausdruck zu kontrollieren.¹⁷⁰ Andere Autoren wie z.B. SCHMEIDLER (1965) und WILD (1965) untersuchten nur den einen Teil der Hypothese, nämlich ob und inwieweit Kreative eher als Nicht-Kreative in der Lage sind, unbewußte Inhalte in ihrem Denkprozeß mit zu verarbeiten: die Ergebnisse beider Untersuchungen bestätigen die Hypothese: SCHMEIDLERS kreative Vpn konnten besser als die nicht-kreativen willentlich bildhafte Imaginationen hervorrufen¹⁷¹, und nach WILD arbeiten Kreative in einem Wortassoziations- und einem Objektsortiertest lieber und öfter unreguliert, d.h. in nicht-logischer Art und Weise. Auch MARTINDALE (1975) kommt in seiner Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Gehirnwellen und Kreativität zu dem Schluß, daß kreative Produktion häufig einhergeht mit unkonzentriertem, d.h. umherschweifendem und nicht-gezieltem und vom Verstand nicht kontrolliertem Denken.¹⁷² FITZGERALD (1966)¹⁷³ fand bei sog. "Erfahrungsoffenen", definiert als Personen, die "Offenheit gegenüber inneren Erfahrungen und veränderten Bewußtseinszuständen (zeigen), mit Toleranz und Kapazität für regressive Erfahrungen" (KRAUSE 1977, S. 118), höhere Originalitätswerte, gemessen mit einem Assoziations- und einem Objektsortiertest, als

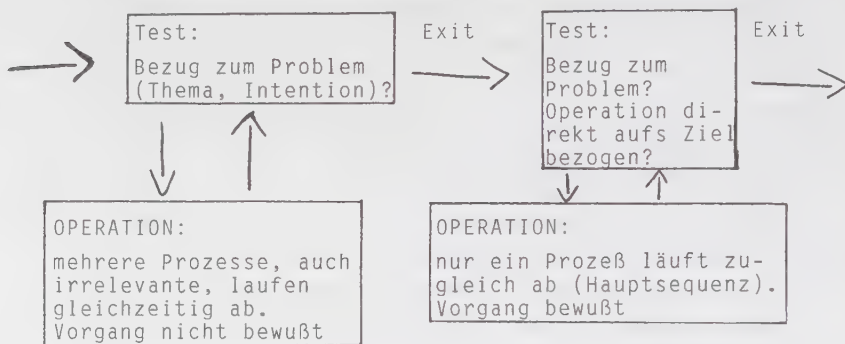
bei sog. "Abwehrenden", die gekennzeichnet sind durch ihren "Wunsch nach einer geschlossenen, geordneten, vorhersagbaren und erklärbaren Umgebung und Unduldsamkeit gegenüber unkontrollierbaren Bewußtseinszuständen" (KRAUSE 1977, S. 118) und "Ablehnung ungewöhnlicher persönlicher und zwischenmenschlicher Erfahrungen" (a.a.O., S. 119).¹⁷⁴

Ähnliche Erklärungen wie die Psychoanalytiker geben auch Psychologen für das Regressionsphänomen während des kreativen Denkprozesses. So unterscheidet VINACKE (1952) zwischen realistischem (R-)Denken und autistischem (A-)Denken. Während R-Denken "realitätsorientiert und mit klaren Bewußtseinserlebnissen verknüpft" (OERTER 1971, S. 298) ist, ist A-Denken "charakteristisch für Träume und Dämmerzustände, besteht mehr im Assoziieren von Ideen, ist alogisch und wird nicht kontrolliert." (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 27)¹⁷⁵

Das Zusammenspiel beider Denkweisen während der schöpferischen Produktion findet nach SEIFFGE-KRENKE (1974), OERTER (1971) und KRAUSE (1976) eine einleuchtende Erklärung, wenn man NEISSERs Konzept des "multiplen Denkens" (1974)¹⁷⁶ zugrundelegt. D.h. im Gegensatz zum sog. diskursiven, d.h. bewußten und zielgerichteten Denken laufen beim kreativen Denken mehrere Prozesse, die u.U. völlig verschiedene Probleme betreffen, gleichzeitig ab, wobei ein Prozeß nur bewußt wahrgenommen wird, die "anderen Probleme werden ohne bewußte, logische Steuerung transformiert und bearbeitet." (KRAUSE 1976, S. 46)¹⁷⁷ Die unbewußt ablaufenden Prozesse gehen dann, meist verbunden mit einem "Aha-Erlebnis", in die kreative Problemlösung mit ein:

"Bei den kreativen Prozessen erreicht der Problemlöser nun ..., daß die jeweils gleichzeitig zu bearbeitenden Problemlösungen miteinander vereinbar werden. Der Wert (die 'Summierungspotenz', der 'Verdichtungsgrad') eines kreativen Produktes bestimmt sich dadurch, wie viele Zielzustände in ihm integrativ gelöst sind. 'Peak-experiences', 'Erleuchtungseindrücke' oder 'Aha-Erlebnisse' sind in dieser Sichtweise affektive Schlußsignale für nichtbewußte Problemlösungsprozesse, in denen unvereinbar scheinende Ziele integriert wurden." (KRAUSE 1976, S. 46)

Am Modell der TOTE-Einheit¹⁷⁸ läßt sich der Unterschied zwischen diskursivem und kreativem Denken folgendermaßen darstellen:



a. Kreatives Denken

b. Diskursives Denken

Abb. 8: Kreatives und diskursives Denken als TOTE-Einheit (nach OERTER 1971, S. 303)¹⁷⁹

Nach AMMON (1974a) ist kreatives Denken als tertiärer Denkprozeß zu fassen, der sowohl Elemente primär- als auch sekundärprozeßhaften Charakters enthält, nicht aber mit beiden deckungsgleich ist. Seine Kennzeichen sind:

"... außerordentliche Sensibilität, sowohl für die stimulierenden Momente der Realsituation als auch für die Welt der eigenen Vorstellungen, ... eine differenzierte Variabilität der Ich-Funktionen im Umgang mit den Momenten der äußeren und der inneren Situation, ... eine erhöhte Beweglichkeit der Ich-Funktionen, ... Freiheit von den Kanalisierungen im Sinne eines konventionell erstarrten sekundärprozeßhaften Denkens." (S. 31)¹⁸⁰

Wie die oben dargestellten Variablen weist auch die Regressionsfähigkeit im Dienste des Ich darauf hin, "daß schöpferische Menschen die Welt anders sehen und auf sie reagieren als die meisten von Ihresgleichen" (MARTINDALE 1975, S. 31), und zwar aufgrund ihrer andersartigen Informationsverarbeitung.¹⁸¹

EXKURS: Kreativität und Erziehung

Als zusätzlicher Beleg für den Gegensatz zwischen kreativer und autoritärer/vorurteilsvoller Persönlichkeit sollen hier noch kurz einige Arbeiten genannt werden, die sich mit Kreativität und Erziehung auseinandersetzen und die zum größten Teil eine negative Beziehung zwischen Kreativität und einer autoritären Erziehung, wie sie im Abschnitt 1.5.2.2. definiert wurde und die oft zu vorurteilsvollen Einstellungen führt, postulieren. Ich möchte auf diese Untersuchungen hier nicht näher eingehen und nur einige Gesichtspunkte anführen, da die meisten nur Anweisungen für eine Erziehung zur Kreativität bzw. Hinweise auf fördernde und hemmende Bedingungen enthalten, ohne daß sie diese empirisch belegen.

Die meisten der im Abschnitt 2.2. genannten Autoren stimmen darin überein, daß eine autoritäre Lernumgebung bzw. ein autoritärer Erziehungsstil Entwicklung und Entfaltung kreativer Denk- und Verhaltensweisen und der mit ihnen in Verbindung stehenden Variablen verhindert¹⁸², dagegen eine Erziehung zu Unabhängigkeit, die Selbstbewertung und Eigeninitiative, konstruktive Kritik und Mut, von vorgegebenen Normen abzuweichen und Unbekanntes zu erforschen, Neugier und exploratives Verhalten initiiert und unterstützt, für Kreativität und die sie fördernden und bedingenden Faktoren eine wesentliche, wenn nicht sogar notwendige Voraussetzung ist.¹⁸³

Eine ausführlichere und genauere empirische Untersuchung über den Zusammenhang von mütterlichem Erziehungsverhalten und kindlicher Kreativität stammt von KRAUSE (1977), der das Verhalten von Müttern und ihren Kindern in Problemlösungssituationen beobachtete und aufzeichnete und daneben - und nicht wie in den meisten anderen Untersuchungen ausschließlich - Tests und Fragebögen einsetzte. Nach seiner Meinung ist Kreativität nicht von der jeweiligen sozialen Situation zu lösen - er bezeichnet Kreativität als sozialen Dialog - und ist abhängig von der Kommunikationsstruktur und -weise in der jeweiligen Problemlösungs-

situation bzw. wird entwickelt, gefördert, verhindert in der Interaktion des Kindes mit seinen Bezugspersonen. Er kritisiert die Untersuchungen und Arbeiten, in denen meist einfach Kreativität zu bestimmten Erziehungsstilen hypothetisch in Beziehung gesetzt wird¹⁸⁴, und macht auf die z.T. sehr widersprüchlichen Ergebnisse empirischer Arbeiten dazu aufmerksam, die er sowohl auf methodische und theoretische Schwierigkeiten in der Erziehungsstil- als auch in der Kreativitätsforschung zurückführt. Seiner Meinung nach können nicht einfach bestimmte Erziehungsstile, die zum größten Teil in Fragebögen abgefragt und nicht beobachtet werden und damit nicht unbedingt dem realen Verhalten entsprechen, mit Kreativität korreliert werden, sondern es müssen weit mehr Variablen wie Geschlecht der Kinder, Schichtzugehörigkeit, Geschlecht des jeweils untersuchten Elternteils, Geschwisterkonstellation usw. und vor allem auch das tatsächliche Verhalten miteinbezogen werden. Er kommt aufgrund seiner eigenen und anderer Untersuchungen u.a. zu dem Ergebnis, daß zwar autoritäre Verhaltensweisen der Eltern im Gegensatz zur kindlichen Kreativität stehen, daß aber Eltern kreativer Kinder durchaus Züge von Strenge, geringer Fürsorglichkeit, Direktivität, Führung und Anleitung im verbalen und nonverbalen Verhalten aufweisen¹⁸⁵: so verhalten sich die Mütter der hochkreativen Kinder in seiner eigenen Untersuchung aktiv, eingreifend, steuernd, allerdings gilt dies auch für die Kinder. Es genügt also nicht, das Verhalten eines Elternteils zu beobachten und die Kreativität der Kinder dazu in Bezug zu setzen, sondern es muß das interaktive Verhalten untersucht werden. Eltern kreativer Kinder fordern von ihren Kindern mehr Autonomie und dies auch z.T. in direkter Art und Weise, aber dabei wird den Kindern die Freiheit gelassen, ihre Gefühle auch gegenüber dieser Vorgehensweise zu äußern und auszudrücken und aktives Verhalten zu zeigen. In den Problemlösungssituationen, die KRAUSE untersuchte, interagierten die hochkreativen Kinder und ihre Mütter auf gleicher Ebene: beide waren aktiv an der Lösung des Problems beteiligt, das Problem stand im Vordergrund, nicht die

Beziehung zwischen den beiden im Gegensatz zu den nicht-kreativen Kindern und ihren Müttern, wo immer wieder Beziehungsprobleme auftauchten. Hier hielten sich die Mütter meist entweder völlig zurück und halfen ihren Kindern nur mit verbaler oder nonverbaler Bestätigung und durch Zeigen von Affekten, oder sie nahmen die Lösung des Problems direktiv in die Hand, während das Kind nur Handlangerfunktionen ausübte.¹⁸⁶

2.2.4. Die kreative Persönlichkeit - zusammenfassende Darstellung der Forschungsergebnisse

Zum Schluß sollen noch einmal die wichtigsten Variablen, die zu kreativem Denken und Verhalten in enger Beziehung stehen, dargestellt werden, um ein mehr oder weniger zusammenhängendes Bild von der kreativen Persönlichkeit zu erhalten, das dem der autoritären Persönlichkeit, wie es im Abschnitt 1.5. beschrieben wurde, in seinen wesentlichen Zügen genau entgegengesetzt ist. Ich stütze mich bei dieser Übersicht sowohl auf die im Abschnitt 2.2. herangezogenen Untersuchungen als auch u.a. auf die Arbeiten von FLECHSIG (1972), KOSSOLAPOW (1973), LANDAU (1971), MÜHLE/SCHELL (1970), STEIN (1968) und ULMANN (1970), die Übersichten über die Kreativitätsforschung geben.

Einer der hervorstechendsten emotionalen Faktoren, die beim kreativen Menschen beobachtet werden, ist die Freiheit von Angst sowohl vor sich selbst und seinen Gefühlen als auch vor der Umwelt mit ihren möglichen Repressionen, die sie dem sich außergewöhnlich verhaltenden Menschen entgegenbringt. Aus dieser Freiheit resultieren eine Menge Merkmale des Kreativen, die zu seiner Selbstverwirklichung und -entfaltung entscheidend beitragen. Der kreative Mensch hat ein ausgeprägtes Selbstbewußtsein und -vertrauen, die ihn dazu befähigen, komplexe Situationen zu ertragen und Probleme mutig anzugehen, ohne gleich bei Fehlschlägen zu resignieren (Frustrationstoleranz), die aber nicht als Selbstgerechtigkeit zu interpretieren sind, da er aufgrund

seiner kritisch-konstruktiven Einstellung sich selbst und der Umwelt gegenüber sozusagen immer "unterwegs" ist. Aufgrund dieses Selbstvertrauens hat er den Mut, sich "anders" zu verhalten, d.h. sich seine Individualität und Unabhängigkeit zu bewahren unter Umständen mit dem Risiko, von der Umwelt abgelehnt zu werden, da er aus der ihm zugeteilten Rolle ausbricht: z.B. zeigt er, da er ihnen positiv gegenübersteht, viel mehr Gefühle als nicht-kreative Menschen, was besonders bei Jungen oft genug noch als zu "feminin" abgelehnt wird. Kreativität bedeutet also auch "Emanzipation von Rollenfixierungen" (MENZEL 1974, S. 15) und Identitätsfindung. Der kreative Mensch ist zum Neuen hin orientiert, da er eher Probleme sieht als der nicht-kreative und sich auf komplexe und irreguläre Situationen einläßt, für die er eine neue Ordnung schaffen will. Er löst sich dementsprechend leicht von traditionellen Vorstellungen und Normen, was oft mit einem gewissen Risiko verbunden ist, das er jedoch einzugehen bereit ist. Er liebt Experimente, Improvisationen, das spielerische Überschreiten von Grenzen. Es ist jedoch wichtig zu sehen, daß er trotz dieser Offenheit und Bereitschaft zum Risiko seine kritische Haltung nicht aufgibt, d.h. "sich den besonderen Bedingungen" anpaßt "und auf diese differenziert" (ULMANN 1970, S. 42) reagiert. Er betreibt also kein sinn- und regelloses Phantasiespiel, sondern er setzt seine Phantasie ein, um Ordnung zu schaffen, für die er ein ausgeprägtes Gefühl hat. Allerdings ist das, was er an Neuem schafft, nicht immer auch für seine Umwelt als sinnvoll zu erkennen, was von ihr eine große Toleranz diesen Menschen und Offenheit neuen Erfahrungen gegenüber verlangt. Der kreative Mensch ist verspielt, besitzt viel Phantasie und Humor, läßt sich auf Konflikte ein, ist ausdauernd und energisch, wenn es um die Lösung eines Problems geht, wobei er sich von vorgegebenen Lösungswegen und -methoden lösen kann und den Mut hat, neue auszuprobieren. Er ist unabhängig von der Meinung seiner Umwelt, was ihn oft als "asozial" erscheinen läßt, da er mehr an der Sache als am Urteil anderer Personen orientiert

ist.¹⁸⁷ Er ist bereit zu "expressivem Verhalten", was durchaus mit Aggressivität einhergehen kann, "wo es sich nicht um eine rein defensive Haltung handelt, sondern um das Vermögen, sich Konflikten zu stellen." (MENZEL 1974, S. 15) Kreative zeigen viel Eigeninitiative, entfernen sich von dem Modell, das ihnen zur Lösung einer Aufgabe zur Verfügung gestellt wird, strukturieren die Aufgabe nach eigenem Ermessen und zeigen eine skeptische Fragehaltung.

3. SOZIALE KREATIVITÄT - EIN MULTIDIMENSIONALER ANSATZ ZUM ABBAU VORURTEILSVOLLER EINSTELLUNGEN

3.1. Bisherige Versuche zum Abbau von Vorurteilen

3.1.1. Theorien der Einstellungsänderung

Zur Einstellungsänderung liegen eine Unzahl von Theorien vor¹, die ich hier im einzelnen nicht alle darstellen kann. Sie werden meist unter größere Kategorien gefaßt, von denen ich die beiden mir am wichtigsten erscheinenden, da am häufigsten bei Programmen zum Vorurteilsabbau angewandt, herausgegriffen habe: die kognitiven Konsistenz-Theorien und die funktionalistischen, von denen wieder ein bzw. zwei Hauptvertreter näher dargestellt werden.²

3.1.1.1. Kognitive Konsistenz-Theorien

Diese Theorien basieren auf der Annahme, "... that thoughts, beliefs, attitudes, and behavior tend to organize themselves in meaningful and sensible ways." (ZAJONC 1965, S. 27) Diese Annahme wird in Beziehung gesetzt zur orientierenden Funktion von Einstellungen, die beinhaltet, daß Einstellungen u.a. das Individuum dazu befähigen, seine (soziale) Umwelt zu ordnen und zu klassifizieren und damit auch zu bewerten zum Zwecke einer ökonomischen Orientierung in Wahrnehmung und Verhalten.³ Danach strebt jedes Individuum danach, in sich konsistente Einstellungsgefüge aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Das heißt nicht, daß die einzelnen Meinungen, Überzeugungen, Einstellungen usw. in sich und untereinander logisch und rational aufgebaut sein müssen, sondern ausschlaggebend ist, ob dem einzelnen Individuum dieser Aufbau sinnvoll erscheint und ob sich seine Einstellungen seinem subjektiven Eindruck nach nicht widersprechen. Das Individuum strebt danach, weil der Zustand der Konsistenz als angenehm empfunden wird. Stehen zwei

Einstellungen zueinander in Widerspruch oder besteht zwischen einzelnen Komponenten einer Einstellung Diskrepanz, z.B. zwischen Einstellung und Verhalten, was durch neue Informationen, Erfahrungen, Erlebnisse usw. hervorgerufen werden kann, so versucht das Individuum diese Inkonsistenz durch Veränderung einzelner Komponenten zu beseitigen.

Dieses Prinzip legen nun verschiedene Theorien zugrunde, die unterschiedlich weite Bereiche erfassen: der engste Ansatz ist wohl das Kongruenz-Prinzip von OSGOOD und TANNENBAUM⁴, Erweiterungen stellen die Balance-Theorie von HEIDER⁵ und die Theorie des Strebens nach Symmetrie von NEWCOMB⁶ dar, der umfassendste ist die Theorie der kognitiven Dissonanz von FESTINGER, die ich hier darstellen möchte.⁷

3.1.1.1.1. Die Theorie der kognitiven Dissonanz von FESTINGER

Nach FESTINGER⁸ ist jedes Individuum danach bestrebt, seine kognitiven Elemente in Konsonanz, d.h. in "(psycho-)logischer Widerspruchslosigkeit" (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 167) zu organisieren und zu erhalten. Kognitive Elemente sind neben Meinungen, Überzeugungen, Einstellungen auch Verhaltensweisen. Diese unscharfe Definition ist bereits ein Mangel dieser Theorie und mit ein Grund für ihre mangelnde Fähigkeit, Einstellungs- und Verhaltensänderungen vorherzusagen.⁹ Die kognitiven Elemente bilden dabei Cluster, d.h. sie stehen in Beziehung zueinander; sind diese Beziehungen irrelevant, besteht keine Verbindung zwischen den Elementen. Relevant miteinander verbundene Elemente können nun in Konsonanz zueinander stehen, d.h. sie widersprechen sich nicht, oder aber in Dissonanz: "... two elements are in a dissonant relation if, considering these two alone, the obverse of one element could follow from the other." (FESTINGER 1962, S. 13) Auch der Begriff der "Dissonanz" ist nicht eindeutig definiert. Die Größe der Dissonanz richtet sich

- nach der Wichtigkeit der Elemente für die Person¹⁰,
- nach dem Verhältnis der Zahl konsonanter Elemente zu der dissonanter Elemente:

$$\text{Dissonance} = \frac{\text{importance} \quad \times \quad \text{no. of dissonant elements}}{\text{importance} \quad \times \quad \text{no. of consonant elements}}$$

Abb. 9: Formel zur Bestimmung der Größe der Dissonanz
(nach SECORD/BACKMAN 1964, S. 116)

Kognitive Dissonanz wird vom Individuum als unangenehm und spannungsreich erlebt und erzeugt in ihm ein ebenfalls nicht näher definiertes Bedürfnis nach Reduktion der Inkonsistenzen, die wiederum abhängig ist

- von der Stärke des Bedürfnisses und
- von der Änderungsresistenz der zueinander in Dissonanz stehenden Kognitionen.

So lassen sich z.B. Kognitionen, die für die Selbsteinschätzung einer Person sehr wichtig sind, nur sehr schwer verändern. Eine Reduktion der Dissonanz ist möglich durch Veränderung eines oder mehrerer kognitiver Elemente, Hinzufügung neuer kognitiver Elemente oder Elimination kognitiver Elemente, Veränderung der Stimulus-Situation oder des Verhaltens bzw. der Kognition der Verhaltensweisen.

FESTINGER spezifiziert seine Theorie noch dahingehend, daß er zwischen psychologischen Situationen vor Entscheidungen (= Konflikten), psychologischen Situationen nach Entscheidungen (= kognitiven Dissonanzen) und den Entscheidungen selbst differenziert. Dissonanz tritt also erst nach einer Entscheidung auf, die einen bestimmten Konflikt gelöst hat; ihre Stärke ist dabei abhängig von

- der Wichtigkeit der getroffenen Entscheidung für das Individuum (je wichtiger sie ist, desto größer ist die Dissonanz);
- von der Attraktivität der Alternativen und ihrer Ähnlichkeit (je attraktiver die nicht gewählte Alternative und je ähnlicher beide in ihrer Attraktivität, desto größer ist die Dissonanz) und

- davon, wie sehr sich die kognitiven Elemente beider Alternativen überschneiden, vom "cognitive overlap" (je größer die Überschneidung, desto geringer ist die Dissonanz)¹¹.

In diesen sog. "free-choice"-Situationen (BREHM/COHEN 1962) kann die Dissonanz aufgelöst oder reduziert werden entweder durch Rücknahme der Entscheidung, was z.B. beim Auftauchen neuer Informationen geschieht, die gegen die getroffene Entscheidung sprechen, oder durch Hinzufügung neuer kognitiver Elemente, die die gewählte Alternative noch attraktiver oder die nicht gewählte noch unattraktiver erscheinen lassen¹², oder durch Herstellung eines "cognitive overlap", in dem die Gemeinsamkeiten der beiden Alternativen betont werden und somit die Wichtigkeit der Entscheidung vermindert wird. Andere Bedingungen der Entstehung und Reduktion von Dissonanz ergeben sich in der sog. "forced-compliance"-Situation, in der die Vpn gezwungen werden, Meinungen zu vertreten oder Verhaltensweisen zu zeigen, die im Gegensatz zu ihrer Einstellung stehen.¹³ Dissonanz kann auch entstehen, wenn Vpn mit zu ihren Einstellungen im Gegensatz stehenden Informationen, die sie sonst aufgrund selektiver Wahrnehmungsprozesse entweder einfach ignorieren oder verzerrt aufnehmen würden, konfrontiert werden.¹⁴

3.1.1.1.2. Kritik an den Gleichgewichtstheorien¹⁵

Zuerst muß angemerkt werden, daß vor allem FESTINGERS Theorie eigentlich nicht als eine spezifische Theorie des Einstellungswandels konzipiert ist, sondern allgemeiner eine "Theorie kognitiven Verhaltens zu sozialen" und nicht-sozialen "Umwelten" (IRLE 1967, S. 208) ist. Sie wurde dann jedoch von mehreren Autoren, u.a. auch von FESTINGER selbst, auf die Entstehung und vor allem die Änderung von Einstellungen angewandt, wobei sich trotz der Fülle der empirischen Untersuchungen, die eine Bestätigung der Anwendung dieser Theorie auf den Einstellungswandel zu liefern scheinen, viele Mängel und Schwächen dieser Theorie zeigten.

Ein wesentlicher Kritikpunkt, auf den ich im Laufe der Darstellung der FESTINGER'schen Theorie schon hingewiesen habe, ist die wenig präzise Fassung der Begriffe "kognitives Element", "Dissonanz" und "Bedürfnis nach Reduktion der Dissonanz". In einer Neuformulierung dieser Theorie, die von IRLE (1975) vorgenommen wurde, wird zwar auch nicht das, was unter "kognitivem Element" zu verstehen ist, näher eingegrenzt, dafür werden aber der Prozeß der Entstehung kognitiver Dissonanz, vor allem die Bedingungen, die zu kognitiver Dissonanz führen, der Begriff der Dissonanz-Stärke und die Prozesse der Dissonanz-Reduktion genauer und strenger gefaßt und definiert.¹⁶ Eine Verifikation dieser neuformulierten Theorie aufgrund empirischer Untersuchungen ist jedoch noch im Gange, und es bleibt abzuwarten, ob sie die in der Gegenwart eher pessimistische Einschätzung der Möglichkeiten der Theorie entkräften kann. KIESLER/MUNSON (1975) haben nämlich festgestellt, daß im Gegensatz zu früher die Forschungen zu dieser Theorie sehr abgenommen haben, und kommen zu dem Schluß:

"The hope of a previous review that, '...the spectacular though currently unrealized promise of dissonance theory does not go the way of the brontosaurus' (SEARS/ABELES 1969) has not been completely violated, but the theory might be put on the endangered species list." (S. 425)

Neben verfahrens- und meßtechnischen Mängeln bei der empirischen Überprüfung¹⁷ wird dieser Theorie vor allem vorgeworfen, daß ihre Begriffe und Konzepte zu einfach seien, um der komplexen Realität gerecht zu werden¹⁸. Es sei nicht möglich, "komplexe soziale Sachverhalte zu zwei entweder konsonanten oder aber dissonanten Feststellungen zu kondensieren", wobei "die psychisch und sozial wesentlichen Faktoren einer bestimmten Situation verlorengehen und nicht berücksichtigt werden können." (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 174) In den Untersuchungen, die diese Theorie auf die Änderung von Einstellungen anwenden, wird so häufig nur die rein kognitive Komponente von Einstellungen erfaßt; sie untersuchen meist den Einfluß von Informationsvermittlung auf die Einstellungen

der Vpn.¹⁹ In diesen empirischen Arbeiten zeigte sich aber auch bereits, daß wesentlich mehr Faktoren berücksichtigt werden müssen als nur Konsonanz/Dissonanz der kognitiven Elemente des Einstellungsträgers, so daß die Forscher immer mehr Zusatzannahmen aufstellen mußten, um ihre Ergebnisse noch in Übereinstimmung mit der Theorie FESTINGERS zu bringen. So wurden als weitere Bedingungen bzw. Faktoren, die sowohl das Auftreten und die Stärke von Dissonanz als auch das Auftreten, die Stärke und Richtung des Einstellungswandels beeinflussen, die Selbstverpflichtung oder das Engagement ("commitment") und die Ich-Beteiligung ("ego-involvement"), die beide eng zusammenhängen²⁰, und die Resistenz von Einstellungen gegenüber ihrer Änderung ("resistance to change")²¹ eingeführt. Da in einigen Untersuchungen sog. Bumerang-Effekte auftraten, d.h. Einstellungsänderungen in gegensätzlicher Richtung zur erwarteten und angestrebten, also meist Verfestigungen der ursprünglichen Einstellungen²², die nach Meinung von von CRANACH/IRLE/VETTER (1969) nicht ausreichend durch die Faktoren der Ich-Beteiligung und der Änderungsresistenz erklärt werden können, wurde als eine Strukturkomponente die Verankerung bzw. Einbettung einer Einstellung in umfassenderen Wertsystemen als deren Bezugssysteme eingeführt²³.

Großen Widerspruch vor allem in jüngerer Zeit erregte auch die Motiv-Hypothese der Dissonanztheoretiker, daß nämlich das Individuum bestrebt sei, einen Gleichgewichtszustand herzustellen und zu erhalten, was z.B. der Annahme eines exploratorischen Antriebes und des Bedürfnisses nach Neuem ("need for novelty")²⁴ widerspricht. Auch berücksichtigt das Konsistenzprinzip nicht so wichtige Persönlichkeitsfaktoren wie z.B. Ambiguitätstoleranz und Vorliebe für Komplexität, die im vorigen Kapitel behandelt wurden.²⁵ Ebenso wie Motivationsvariablen werden auch Lernvariablen nicht berücksichtigt²⁶, auch für das Verhältnis Einstellung/Vorurteil und Verhalten müssen mehr bedingende und beeinflussende Faktoren angenommen werden als die rein individualpsychologischen wie z.B. "ego-involvement" und "commitment"²⁷.

3.1.1.2. Funktionale Theorien

Im Gegensatz zu den Konsistenztheorien, die hauptsächlich kognitiv orientiert sind, beziehen die funktionalistischen Ansätze²⁸ motivationale Aspekte und Lernvariablen und -bedingungen mit ein. Sie stehen in besonders enger Beziehung zu den Lern- und Reinforcement-Theorien, deren Erklärung des Einstellungserwerbs im Anschluß an den Abschnitt 1.5.1.1. dargestellt wurde und auf deren Beitrag zur Einstellungsänderung ich im Anschluß an diesen Abschnitt in einem Exkurs kurz eingehen werde. Anders jedoch als diese, in denen die Beibehaltung oder Änderung von Vorurteilen und Einstellungen die Funktion haben, positive Folgen für das Individuum zu erlangen, und anders auch als die Konsistenztheorien, nach denen Einstellungen und Vorurteile eine wichtige Funktion in der Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung der kognitiven Balance, Konsistenz, Konsonanz oder Symmetrie erfüllen, ohne daß diese Theorien dann jedoch genau diese Funktionen für das Individuum untersuchen, stellen die funktionalen Theorien ihre Untersuchung der Änderungsprozesse bei Vorurteilen und Einstellungen ganz unter die Fragestellung, welche Funktion die Einstellung oder das Vorurteil für das einzelne Individuum erfüllt. Es wird dabei von der Voraussetzung ausgegangen, daß ein Vorurteil/ eine Einstellung immer einen bestimmten instrumentellen Wert bzw. eine notwendige Funktion für das Individuum besitzt, die es diese Einstellung oder dieses Vorurteil übernehmen bzw. erwerben und aufrechterhalten und eventuell auch vertreten läßt. Was das für Funktionen sind, wie und unter welchen Bedingungen sie und die mit ihnen verbundenen Einstellungen zu verändern sind, darüber herrscht unter den zu dieser Gruppe von Änderungstheorien zählenden Forschern jedoch keine Übereinstimmung.

3.1.1.2.1. Die Theorie von KATZ

Diese Theorie ist der von SMITH/BRUNER/WHITE²⁹ sehr ähnlich, nur nennt KATZ³⁰ andere und mehr Funktionen, die ich vor allem hinsichtlich des Problems der Beeinflußbar-

keit bzw. Veränderbarkeit von Einstellungen und Vorurteilen darstellen möchte:

- Die instrumentelle, Nützlichkeits- oder Anpassungs-Funktion ist der der sozialen Anpassung nach SMITH/BRUNER/WHITE gleichzusetzen. Die Funktion der sozialen Anpassung, auch einfach Nützlichkeitsfunktion genannt, meint den Wert der Einstellung für die Anbahnung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen und die Erreichung sozialer Anerkennung bzw. Akzeptierung seitens wichtiger Interaktionspartner und Mitglieds- und Bezugsgruppen³¹.

Für die Veränderbarkeit von Einstellungen, die diese Funktion erfüllen, bedeutet das, daß, solange die sozialen Beziehungen wie z.B. Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen aufrechterhalten bleiben, auch die entsprechenden von der Gruppe und ihren Mitgliedern vertretenen Einstellungen und Vorurteile beim Individuum eine Stabilisierung erfahren und sich gegen Beeinflussungsversuche in Richtung auf Veränderung bzw. Abbau resistent erweisen werden.³² Dabei wird das Vorurteil/die Einstellung um so intensiver und engagierter vertreten und verteidigt werden, je wichtiger diese Beziehungen für das Individuum sind. Ändern sich die sozialen Beziehungen und Bezugspersonen, orientiert sich das Individuum z.B. an einer anderen Bezugsgruppe als vorher oder wechselt die Mitgliedsgruppe, so ist auch eine Änderung der entsprechenden Einstellungen wahrscheinlich.³³

- Die Ich-Verteidigungs- oder Abwehr-Funktion entspricht der der Externalisation von SMITH/BRUNER/WHITE. In ihrer Externalisations-, Abwehr- oder auch Ich-Verteidigungs-Funktion dient die Einstellung der Abwehr und dem Fertigwerden mit inneren Konflikten und Ängsten, die in den Einstellungsgegenstand "externalisiert", d.h. herausverlegt werden. Mit dieser Funktion arbeiten vor allem die psychoanalytisch ausgerichteten Theorien des Vorurteils³⁴.

Wie Ängste, Unsicherheit und verdrängte Gefühle durch gezielte Propaganda in spezifische vorurteilsvolle Einstellungen umgewandelt werden können, dazu liefert wohl

das beste Beispiel die Antisemitismuspropaganda und -welle vor und während des 2. Weltkrieges.³⁵ Aber auch Vorurteile gegenüber Negern, Frauen usw. werden häufig auf solche inneren emotionalen Ursachen - Angst vor Verlust des Selbstwertgefühls, davor, alte Privilegien aufgeben zu müssen, Unfähigkeitsgefühle usw. - zurückgeführt³⁶, wobei diese Ängste durchaus konkrete äußere Anlässe und Ursachen haben können. Gerade in Zeiten wirtschaftlicher Not und/oder drohender Gefahr von außen ist dieser Mechanismus, die Schuld für die Mißstände und Bedrohung einer oder mehreren bestimmten Gruppen anzulasten, am häufigsten zu beobachten.³⁷ Eine Veränderung dieser Vorurteile ist daher meiner Ansicht nach nicht allein über sog. psychotherapeutische Maßnahmen, die zu größerer Selbsterkenntnis, Selbstannahme und besserer Konfliktbewältigung führen sollen³⁸, zu erreichen, wie viele Einstellungsforscher vorschlagen³⁹, sondern sie müssen begleitet sein von Veränderung der gesellschaftlichen Mißstände und Not des jeweiligen Individuums⁴⁰, die jedoch, ebenfalls allein durchgeführt "ohne Änderung der Charakterstruktur und des gesellschaftlichen Bewußtseins der Menschen" (GOTTSCHALCH 1972, S. 97), auch nicht zum Ziel führt.

- Die wert-expressive, Identitäts-, Ausdrucks- oder auch Selbstdarstellungsfunktion ist sozusagen das positiv ausgerichtete Äquivalent zur Abwehrfunktion. Hier geht es nicht um die Abwehr innerer Ängste und Konflikte, sondern um den Wunsch des Individuums, sich gemäß seinen Werten und Überzeugungen zu äußern und zu verhalten. Die Einstellungen und Vorurteile, die diese Funktion erfüllen, dienen der Selbstbestimmung und Selbstrechtfertigung. Gerade bei dieser Funktion geht es um das bereits angesprochene Problem der Konsistenz zwischen eigenem, vom Individuum selbst perzipierten Verhalten und Einstellung⁴¹. Dieser Prozeß, Konsistenz zwischen Einstellungen und eigenem Verhalten herzustellen, wird als Lernprozeß gesehen⁴², der als Ergebnis das "Selbstkonzept" beinhaltet,

"dessen Bewährung und Behauptung als 'Identität' subjektiv erlebt wird." (HELLER/NICKEL 1976, S. 88) An dieser Funktion setzt auch die Dissonanztheorie an; denn nach FESTINGER (1962) z.B. entwickeln wir unsere Einstellungen entsprechend unserem Verhalten, so wie es von uns selbst perzipiert wird. Das bedeutet für die Veränderung der Vorurteile und Einstellungen, die unter diese Funktion fallen, daß ein Abbau bzw. eine Veränderung über die Veränderung des Verhaltens möglich ist.⁴³

- Die Ökonomie- oder Wissensfunktion entspricht der Gegenstand-Bewertungs-Funktion von SMITH/BRUNER/WHITE. Die Gegenstand-Bewertungs-Funktion bezeichnet die Bedeutung einer Einstellung für die kognitive Orientierung des Individuums in seiner Umwelt. D.h. sie stellt Anweisungen, Kategorisierungen, Stereotype, Überzeugungen usw. zur Verfügung, mit deren Hilfe das Individuum seine Wahrnehmung und sein Verhalten gegenüber den oft komplexen Sachverhalten der Umwelt ökonomisch ausrichten und organisieren kann.⁴⁴

Da diese Funktion hauptsächlich kognitiver Art ist, besteht bei Einstellungen, die diese Funktion erfüllen, die Möglichkeit der Modifizierung durch Information. Bei diesem Prozeß müssen jedoch neben der Selektionswirkung von Einstellungen und Vorurteilen hinsichtlich Aufmerksamkeitszuwendung und Wahrnehmung, die dazu führt, daß abweichende Informationen gar nicht erst wahrgenommen oder verzerrt verarbeitet bzw. konforme Informationen bevorzugt aufgenommen und behalten werden⁴⁵, noch sehr viele andere Komponenten berücksichtigt werden wie Merkmale der Informationsquelle - z.B. Glaubwürdigkeit und Macht -, soziale und psychologische Situation des Zuhörers, Stil und Struktur der Information selbst - z.B. Reihenfolge der Argumente, einseitige vs. zweiseitige Darstellung, extreme vs. geringe Abweichung von der Meinung der Zuhörer - und der Inhalt - z.B. Abstraktionsniveau, Warnungen, Furchtappelle.⁴⁶

Es ist dabei durchaus möglich, daß eine Einstellung bzw. ein Vorurteil mehrere Funktionen abdeckt. Eine Veränderung

einer Einstellung bzw. eines Vorurteils wird dann möglich und notwendig, wenn sie/es die mit ihr/ihm verbundene Funktion nicht mehr erfüllt, d.h. für den gezielt und mit Absicht durchgeführten Vorurteilsabbau, daß zuerst die Funktionen des Vorurteils für das Individuum oder eine Gruppe erkannt werden müssen, da nur über diese eine Änderung möglich ist. Dieser Gesichtspunkt, daß nämlich die Übernahme und Aufrechterhaltung von Vorurteilen für das Individuum wichtig und u.U. notwendig sind, wird in den meisten mir bekannten Programmen zum Vorurteilsabbau nicht oder kaum berücksichtigt, so daß meist gar keine oder nur sehr kurzfristige Änderungen erreicht werden. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, daß Vorurteile nicht aus dem Gesamtzusammenhang des Denkens, Fühlens und Handelns einer Person herausgelöst werden dürfen.

3.1.1.2.2. Die Theorie von KELMAN

KELMANs (1964) Theorie⁴⁷ geht über die von KATZ und SMITH/BRUNER/WHITE hinaus, indem sie neben den Einstellungsfunktionen noch Arten der Beeinflussung, antezedente Bedingungen der Änderung und Konsequenzen der verschiedenen Bedingungskonstellationen berücksichtigt.

Zu den Arten sozialer Beeinflussung werden gezählt:

- "Compliance", das ein mehr oberflächliches Nachgeben gegenüber Beeinflussungsversuchen bezeichnet. Das Individuum ändert seine Einstellung bzw. sein Vorurteil, um positive Konsequenzen zu erreichen oder negative abzuwehren.
- "Identification" führt zwar zur wirklichen Akzeptierung der neuen Einstellung, aber wie in der "Compliance"-Situation übernimmt das Individuum sie nicht aus Überzeugung hinsichtlich des Gegenstandes der Einstellung. Die Einstellung wird übernommen, weil sie die eines anderen ist, dem das Individuum als seinem Idealbild ähnlich sein möchte, um so seinem eigenen erwünschten Selbstbild nahe zu kommen. Die neue Einstellung bleibt so abhängig von sozialer Bestätigung, wenn auch nicht von der

Anwesenheit des Beeinflussenden wie in der "Compliance"-Situation, und wird nur aktiviert, wenn die entsprechende Rolle angesprochen wird.

- "Internalisation" bezeichnet die wirkliche Übernahme der neuen Einstellung mit all ihren Inhalten, unabhängig von äußerem Ursprung und Einfluß, weil die neue Einstellung dem Wertsystem des Individuums entspricht. Die Übernahme bedeutet "einen echten persönlichen Gewinn" (KELMAN 1964, S. 87).

Die Übernahme der neuen Einstellung bzw. Veränderung der alten bzw. der Abbau des Vorurteils hängt dabei von drei Variablenklassen ab, die bei jedem der oben angeführten Beeinflussungsprozesse eine Rolle spielen:

- von den motivationalen Voraussetzungen, d.h. "der Bedeutung des Einflusses für die Annäherung an personale Ziele" (KELMAN 1964, S. 87);
- von der Macht des Beeinflussenden, "d.h. des Grades, in dem er imstande erscheint, die Erreichung der Ziele des Betreffenden zu beeinflussen" (ebd.), und
- von der Art und Weise des Einflusses bzw. "des Übergewichtes der induzierten Reaktion, d.h. des Grades, in dem sie als die einzig erfolgversprechende Alternative im Hinblick auf das Zielstreben des Betreffenden hervorsteicht." (ebd.)

Als nächstes unterscheiden sich die drei Änderungsprozesse noch in ihren Konsequenzen hinsichtlich

- der Bedingungen, unter denen die neuen Einstellungen geäußert bzw. "die induzierte Reaktion ausgeführt" (a.a.O., S. 88) wird;
- der Bedingungen, unter denen sie geändert werden;
- "der Art des Verhaltenssystems, in das die induzierte Reaktion eingebettet ist" (ebd.), wie z.B. System von Rollenerwartungen (Identifikation) oder System von Wertvorstellungen (Internalisation).

3.1.1.2.3. Kritik an den funktionalistischen Theorien

Ein wesentlicher Nachteil aller drei funktionalistischen Theorien besteht in der schon in der Theorie nicht geleisteten genauen Formulierung und Darstellung der Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien und Funktionen, was zum großen Teil auf die schwer zu vollziehende Operationalisierung der einzelnen Funktionen und ihrer Beziehungen untereinander zurückzuführen ist. Deshalb liegen auch kaum empirische Untersuchungen zu diesen Theorien vor im Gegensatz zu den oben dargestellten Konsistenztheorien. Dennoch halten einige Einstellungsforscher wie z.B. SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975) aufgrund der oben dargestellten Kritik an den Konsistenztheorien und vor allem an der in der Einstellungsänderungsforschung vorherrschenden Dissonanztheorie die funktionalistischen für auf die Dauer erfolgversprechender und für die empirische Forschung lohnender, da sie aufgrund der Einbeziehung motivationaler Gesichtspunkte differenzierender vorgehen.

Was den Abbau von Vorurteilen angeht, sind den zu sehr kognitiv ausgerichteten Konsistenztheorien die funktionalen Änderungstheorien meiner Ansicht nach vorzuziehen, da sie aufgrund ihres integrativen Ansatzes⁴⁸ der Komplexität vorurteilsvoller Einstellungen gerechter werden, die, wie in der Arbeit bisher dargestellt worden ist, eng in das Denken, Fühlen und Handeln und die sozialen Bezüge der Persönlichkeit eingebettet sind. Allerdings berücksichtigen diese Theorien nun wiederum die kognitiven und Bewußtseinsprozesse bei der Entstehung und Änderung von Vorurteilen und Einstellungen zu wenig. Zwar werden diese rationalen Prozesse nicht ausdrücklich ausgeschlossen, aber der Schwerpunkt liegt doch hauptsächlich auf unbewußten, dem Willen nicht zugänglichen Steuerungsprozessen. Neben dieser Überbetonung immer nur einer Dimension bzw. - wie in den funktionalistischen Theorien - Vernachlässigung einer wesentlichen Komponente vorurteilsvoller Einstellungen, was zu keinem oder nur zu einem wenig effektiven und meist nur kurzfristigen Erfolg führt beim Versuch, Vorurteile

zu verändern bzw. abzubauen⁴⁹, ist allen Theorien⁵⁰ die zu geringe Berücksichtigung individueller Differenzen bei Einstellungsänderungsprozessen aufgrund bestimmter Persönlichkeitsmerkmale vorzuwerfen.⁵¹

EXKURS: Einige Anmerkungen zu weiteren Einstellungs-
änderungstheorien

Auf die Einstellungsänderungstheorien lerntheoretischer Orientierung und die Kognitiven oder Urteils-Theorien soll aus folgenden Gründen hier nicht näher eingegangen werden⁵²:

Die wichtigsten lerntheoretischen Aspekte haben in den funktionalistischen Theorien Eingang gefunden und sind dort im Zusammenhang mit motivationalen Gesichtspunkten in einen umfassenderen Zusammenhang gestellt worden. Die wesentlichsten Ergebnisse und Beiträge lerntheoretischer Modelle zur Einstellungsforschung sind bereits in dem Abschnitt über die Entstehung von Einstellungen und Vorurteilen⁵³ besprochen worden; zu diesem Gebiet haben die Lerntheoretiker auch hauptsächlich Aussagen gemacht.⁵⁴

Die meisten und wichtigsten Untersuchungen lerntheoretischer Orientierung zum Einstellungswandel liegen von HOVLAND und seinen Mitarbeitern vor⁵⁵, die Einstellungswandel als einen durch Verstärkung initiierten Lernprozeß sehen. Diese sog. "Verstärkungstheorie", deren Hauptvertreter HOVLAND, JANIS und KELLEY sind, ist jedoch weniger eine Theorie, sondern mehr ein "initial framework for subsequent theory building." (HOVLAND/JANIS/KELLEY 1970, S. 17) Die zu dieser Gruppe zählenden Forscher haben eine ganze Reihe von experimentellen Untersuchungen durchgeführt über die Variablen und Bedingungen, die in einer Beeinflussungssituation von Bedeutung sind. Sie sind dabei ausgegangen vom Kommunikationsprozeß und den an ihm beteiligten Variablen Kommunikator, Empfänger, Botschaft, Medium und haben diese in allen möglichen Ausprägungen - verschiedene Eigenschaften des Kommunikators, Art des Appells und Reihenfolge der Argumente, Situation des Empfängers usw.⁵⁶ - unter ver-

schiedenen Bedingungen einzeln und kombiniert untersucht. Diese Forschergruppe ist also weniger von einer ausformulierten Theorie ausgegangen, die dann in empirischen Untersuchungen überprüft werden könnte, sondern mehr von praktischen Fragestellungen und Problemen, zu deren Beantwortung und Lösung sie direkt etwas beitragen wollen. Entsprechend vielfältig und verwirrend, da nicht durch eine übergreifende Theorie in einen einheitlichen Zusammenhang gebracht, sind auch die Ergebnisse, so daß IRLE (1975)⁵⁷ zu einem vernichtenden Urteil über diesen Ansatz kommt:

"Die entsprechenden anwendungs-orientierten Forschungen der Hovland-Gruppe demonstrieren nachhaltig, wie hilflos ein Wissenschaftler wird, der sich allein auf 'harte' empirische Fakten verläßt, um nur erst einmal ein praktisches Problem zu lösen, ehe er sich 'wirklichkeitsfremden' theoretischen Spekulationen hingibt. ... Wenn das zentrale Ziel wissenschaftlichen Handelns unter allen Umständen ist, die praktische Anwendbarkeit von Erkenntnissen in Techniken zu gewährleisten, dann begibt sich die Wissenschaft zurück auf das Niveau eines blinden 'Trial-And-Error'". (S. 284)

Wie lerntheoretische Aspekte hauptsächlich in den funktionalistischen Theorien berücksichtigt werden, so fallen Untersuchungen aus dem Bereich der Kognitiven oder Urteils-Theorien vor allem in den Bereich der Konsistenz-Theorien und hier wieder hauptsächlich in den der Dissonanztheorien, die sie z.T. widerlegen, z.T. bestätigen, so daß vor allem der wichtigste Ansatz unter den Kognitiven Theorien, die Assimilations-Kontrast-Theorie von SHERIF und HOVLAND oft auch unter den Konsistenz- oder Homöostatischen Theorien abgehandelt wird⁵⁸.

Die Kognitiven Theorien vernachlässigen wieder ganz motivationale Aspekte und stellen Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse in den Mittelpunkt ihrer Aussagen und Untersuchungen zur Einstellungsänderung.⁵⁹ Sie, zu denen die Assimilations-Kontrast- oder auch Soziale-Urteils-Theorie von SHERIF/ HOVLAND (1961)⁶⁰ und die Perspektive-Theorie von OSTRÖM/ UPSHAW (1969) gehören, stellen in den Mittelpunkt ihrer Forschungen individuelle innere Beurteilungsprozesse über den Einstellungsgegenstand⁶¹, die sich interindividuellen Unterschieden fast völlig entziehen.

Auch die Selbst-Wahrnehmungs- oder Selbst-überzeugungs-Theorie von BEM (1967; 1969; 1972; 1974) und KELLEY (1967; 1973), die etwas anders konzipiert ist, gehört zu dieser Gruppe, da sie Einstellungen als Beurteilung der eigenen Verhaltensweisen und Handlungen begreift. Diese Theorie ist ansatzweise bereits im Abschnitt 1.3. besprochen worden.

Da Einstellungen als Beurteilungen und/oder Interpretationen der eigenen Verhaltensweisen gefaßt werden, ist der Einstellungsbegriff eigentlich überflüssig. Einstellungen werden immer erst und nur dann existent, wenn Verhalten begründet und erklärt werden muß. Im Mittelpunkt steht für BEM das offene Verhalten, Einstellungen sind nur "gelernte Folgen von vorhergegangenen Verhalten." (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 208), stehen weder in Wechselwirkung mit ihm noch sind sie als Prediktoren für Verhalten anzusehen.

Die Theorie von BEM, der mehrere Ergebnisse der Theorie von FESTINGER auch experimentell zu widerlegen suchte, wird meist im Zusammenhang mit der Dissonanztheorie abgehandelt.⁶² Nach IRLE (1975, S. 350) bringt sie

"nichts anderes als eine alternative und austauschbare Erklärung bestimmter Sachverhalte im 'forced compliance'-Bereich der Theorie der kognitiven Dissonanz: In beiden Fällen wird zu erklären versucht, wie externe Handlungen interne Attitüden (Urteile, Kognitionen) determinieren."⁶³

Da Einstellungen bei BEM als Verhaltens-Attributionen - das einzelne Individuum attribuiert dem von ihm beobachteten Verhalten bestimmte Interpretationen - gefaßt werden, gehört dieser Ansatz zu den Attributionstheorien, die auch kognitive und motivationale Prozesse ebenso erklären und von IRLE (1975, S. 346) als Theorien bezeichnet werden, "welche Ursachen als Wirkungen" erklären.

3.1.2. Kritische Bemerkungen zu Vorurteilsabbau-Programmen

Die meisten mir bekannten Programme⁶⁴ zum Abbau von Vorurteilen, die zum größten Teil auf einen oder mehrere dieser theoretischen Ansätze einschließlich der Lern- und Kognitiven-Urteils-Theorien sich berufen, gehen wie diese nicht von einer integrativen Sichtweise aus, sondern versuchen, über eine Komponente, meist die kognitive⁶⁵, an vorurteilsvolle Einstellungen heranzugehen, und das, obwohl immer wieder festgestellt wird, daß nur "ein 'multi-dimensionaler' Ansatz, d.h. gleichzeitiger Einsatz mehrerer Methoden" (HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 476) unter Berücksichtigung verschiedener Gesichtspunkte einschließlich situationsabhängiger und persönlichkeitspezifischer des Vorurteilsträgers selbst, die meist ganz wegfallen, zum Erfolg führen kann.⁶⁶

Aufklärungsprogramme und Schulungskurse, die nach dem Konzept der Gegeninformation über das Vorurteilsobjekt selbst und über Beziehungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Nationen, Rassen, religiösen Gruppen, Minderheiten, Randgruppen usw. informieren und aufklären, können durchaus einigen Erfolg haben⁶⁷, wenn die Vorurteile allein aufgrund mangelnder Information aufrechterhalten bleiben. Der größte Teil der Vorurteile ist jedoch nicht, wie in den Abschnitten 1.4. und 1.5.1. dargestellt wurde, aufgrund konkreter Erfahrungen mit dem Vorurteilsobjekt entstanden, sondern entwickelt sich und wird aufrechterhalten aufgrund situationsabhängiger, gesellschaftlicher usw. und, worum es in dieser Arbeit vor allem geht, persönlichkeitspezifischer Determinanten wie z.B. bestimmter Bedürfnisse des Individuums, auf die die funktionalen Veränderungstheorien vor allem hingewiesen haben:

"Das Objekt des Vorurteils ist gar nicht so entscheidend, es ist austauschbar, wie viele Beispiele zeigen, entscheidend ist, ob das gewählte Objekt die intrapsychischen Bedürfnisse dessen befriedigt, der des Vorurteils bedarf." (OSTERMANN/NICKLAS 1976, S. 37)⁶⁸

Ein Vorurteil z.B., das wesentliche Abwehr- oder Ich-Verteidigungs-Funktionen erfüllt, wird für das Individuum persönlich sehr wichtig sein, d.h. an zentraler Stelle stehen, einstellungskonträre Informationen über den Gegenstand des Vorurteils werden daher mit hoher Wahrscheinlichkeit abgewehrt, in die gewünschte Richtung verzerrt, uminterpretiert oder gar nicht erst wahrgenommen und aufgenommen⁶⁹, womit eine differenzierendere Sichtweise des Gegenstandes verhindert wird. Ähnlich ist es bei Vorurteilen, die einen hohen Extremitäts- und Intensitätsgrad aufweisen.⁷⁰

"Abweichende Erfahrungen sind nur sehr schwer möglich, weil sowohl die Wahrnehmung der Realität als auch deren Interpretation nach den vom Vorurteil geprägten Mustern verläuft." (NICKLAS/OSTERMANN 1976, S. 66)

Weiter wurden in zahlreichen Untersuchungen interindividuell unterschiedliche Arten der Informationsaufnahme und -verarbeitung gefunden, die wiederum mit bestimmten Persönlichkeitsvariablen in Beziehung stehen wie z.B. "cognitive complexity vs. cognitive simplicity" und "concreteness vs. abstractness".⁷¹

Auch didaktische und methodische Überlegungen und Vorgehensweisen spielen eine große Rolle.⁷² So kommt SKOWRONEK (1972, S. 67) zu dem Schluß, "daß bloße Information durch Lehrbuch oder Vortrag... bestehende Vorurteile nicht sehr wirksam zu ändern vermag." Er schlägt vor, den Vorurteilsabbau nicht beim einzelnen Individuum anzusetzen, sondern bei der jeweiligen Gruppe, zu der das Individuum gehört bzw. an der es sich orientiert⁷³, und auch die entsprechenden Maßnahmen von Gruppen erarbeiten und durchführen zu lassen, wie es z.B. in den sog. "community-self-surveys" in den USA geschieht, über die ALLPORT (1971, S. 485 f.) berichtet. Dasselbe Prinzip sollte auch in Schulen, Jugendgruppen usw. angewandt werden.⁷⁴ Diese Methode ist auch deshalb wirksamer, weil dabei ein sehr wichtiges Prinzip beachtet wird, das bei den rein informativen Aufklärungskampagnen völlig unter den Tisch fällt, nämlich das der "Selbsttätigkeit", für das SKOWRONEK (1972, S. 66) als

Methoden die Befragung, die Beobachtung, Inhaltsanalysen und Spielmethode anführt.⁷⁵ Besonders das Rollenspiel scheint eine wirksame Methode zu sein, da dabei auch die Verhaltensebene von Vorurteilen angesprochen wird und die wechselseitige Beeinflussung von Vorurteilen und Verhalten, wie sie im Abschnitt 1.3.4. dargestellt wurde, beachtet wird.⁷⁶ COOK (1950)⁷⁷ nennt auch noch die Vorbereitung und Durchführung von Festen, Ausstellungen usw. als geeignetes Mittel, Vorurteile gegenüber Minderheitengruppen abzubauen, und weist im übrigen auf die Bedeutung indirekter Methoden hin. Eine solche indirekte Methode ist z.B. die oben erwähnte Gemeinde-Untersuchung, in der der Vorurteilsträger nicht frontal mit seinen Vorurteilen konfrontiert wird, was allzuleicht als Indoktrination empfunden wird und zur Mobilisierung von Abwehrmechanismen führt, sondern über Kontaktmöglichkeiten und gemeinsame Arbeit mit anderen z.B. zu einer Reduktion seiner Vorurteile gebracht werden soll. Am wahrscheinlichsten ist das, wenn die Gruppe, mit der er zusammenarbeitet, auch gleichzeitig eine Bezugsgruppe für ihn wird.⁷⁸ Was für das Konzept der Gegeninformation gilt, nämlich daß es u.a. je nach Persönlichkeit des Vorurteilsträgers unterschiedliche Wirkungen hat und meist nicht zu dauerhaftem Erfolg führt, trifft allerdings auch für Versuche zu, Vorurteile über Kontakte abzubauen.⁷⁹ In einigen Untersuchungen führte Kontakt sogar zu einer Verstärkung der vorurteilsvollen Einstellung; so fand MUSSEN (1950) diesen sog. "Bumerangeffekt"⁸⁰ hauptsächlich bei ängstlichen und aggressiven Kindern, für die der Kontakt mit den Objekten ihrer Vorurteile eine Bedrohung darstellte. Auch Propagandamethoden zum Abbau von Vorurteilen können schnell zu einem Bumerangeffekt führen, da aufgrund des großen Adressatenkreises ein differenzierenderes Vorgehen kaum möglich ist, bzw. erreichen sie aufgrund des Prinzips der selektiven Wahrnehmung den eigentlichen Adressaten, den Vorurteilsvollen, erst gar nicht.⁸¹

Alles in allem läßt sich sagen, daß Vorurteile, die fest in der Persönlichkeitsstruktur eingebettet sind - und das ist sehr häufig der Fall, wie die bisherigen Darstellungen

zum Vorurteil zeigen -, durch informative Methoden sehr schwer, wenn überhaupt nicht abzubauen sind. Gerade bei autoritären Personen, die, wie im ersten Kapitel gezeigt wurde, besonders zu Vorurteilen neigen, führen nach OSTERMANN/NICKLAS (1976, S. 38 f.), die sich auf die Studien und Untersuchungen von FROMM (o.J.), HORKHEIMER (o.J.) und ADORNO und Mitarbeiter (1969a, dtsh. 1968 u. 1969b) stützen, einstellungskonträre bzw. abweichende Informationen zu Abwehrmechanismen und Bumerangeffekten.⁸²

OSTERMANN/NICKLAS (1976) schlagen deshalb vor, "die stereotypen Argumentationsmuster dadurch aufzubrechen, daß ihre Funktion thematisiert und ihre Mechanismen zum Gegenstand der Reflexion gemacht würden." (S. 37 f.) Nur Methoden, die der Verbesserung der Selbstwahrnehmung und -einsicht dienen, sind ihrer Meinung nach in der Lage, auch die affektiven Dimensionen von Vorurteilen zu erreichen und "ein Aufbrechen der Vorurteilsstruktur" (S. 42) des Einzelnen zu bewirken und damit auch zu einer Verbesserung der Fremdwahrnehmung und Beurteilung anderer Gruppen und Individuen zu gelangen.⁸³ Indem sie den Einzelnen zu größerer Einsicht in seine Bedürfnisse und Funktionen und Ursachen seiner Vorurteilshaftigkeit führen wollen, knüpfen sie unmittelbar an die funktionalistischen Theorien der Einstellungsänderung an und berufen sich dabei hauptsächlich auf die Untersuchungen von KATZ und seinen Mitarbeitern⁸⁴. Ihrer Meinung nach sichern Vorurteile durch "Selektionsmechanismen (!) und Wahrnehmungshemmungen" das Selbstbild des Einzelnen, indem sie "die Aufnahme von Wahrnehmungen, die unsere Vorstellungen von uns selbst stören oder korrigieren und damit unsere Selbstsicherheit bedrohen könnten" (S. 41), verhindern⁸⁵.

Die Materialien und das didaktisch-methodische Vorgehen, das OSTERMANN/NICKLAS im Hauptteil ihrer Arbeit darstellen, zielen jedoch wieder hauptsächlich auf kognitive Lernprozesse und -ziele ab.⁸⁶ Auch ist es fraglich, ob bessere Kenntnis meiner selbst und größere Selbsteinsicht automatisch zum Aufbrechen der emotionalen Strukturen und Dimensionen von Vorurteilen und zum Abbau dieser Vorurteile

führen.⁸⁷ So merkt KÖRNER (1976) meiner Ansicht nach richtig dazu an:

"Weder optimale Ausstattung mit Informationen noch best-organisierte kognitive Konfrontation mit alternativen Denkmodellen vermögen Vorurteilsbereitschaft wirksam abzubauen. Erst eine Änderung der beschädigten Interaktionsform, die das autoritäre Syndrom hervortreibt und die von diesem wieder reproduziert wird, kann den Kern der Vorurteilsbereitschaft treffen." (S. 107)⁸⁸

Dennoch versuchen OSTERMANN/NICKLAS⁸⁹, die affektiven Aspekte und die Verhaltensebene über die methodische Vorgehensweise - handlungsorientierten Unterricht, gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schülern, Gruppenarbeit, Selbstorganisation des Lernprozesses seitens der Schüler, Rollenspiele, Förderung der Eigeninitiative und des Engagements der Schüler, Einleitung von Selbsterfahrungsprozessen, mehr beratende als führende Funktion des Lehrers, Anknüpfung an eigenen Erfahrungen und Erlebnissen der Schüler usw. - zu erreichen, Überlegungen, die eine Konzeption von Vorurteilsabbau zu berücksichtigen hat.

OSTERMANN/NICKLAS folgen dabei größtenteils den Vorschlägen SKOWRONEKS, der, ausgehend von den Untersuchungen zu den Funktionen und Strukturen von Vorurteilen⁹⁰, für Kurse zum Abbau von Vorurteilen folgende Grundsätze aufstellt:

- "S t r u k t u r e n, und nicht so sehr punktuelle Vorurteile anzugehen,
 - i n d i r e k t vorzugehen und dem selbständigen Engagement Raum zu geben, und weniger direkt zu 'indoktrinieren',
 - z u H a n d l u n g e n ... zu veranlassen, und nicht bei Information und Interpretation stehenzubleiben."
- (1972, S. 94)

Das strukturelle Vorgehen beinhaltet sowohl die Berücksichtigung der drei Komponenten vorurteilsvoller Einstellungen, ihrer Mehrdimensionalität und besonderen Strukturiertheit und ihrer Konsistenz oder Widersprüchlichkeit⁹¹ als auch die der Einbettung von Vorurteilen in umfassenderen Wert- und Einstellungssystemen. Das indirekte Vorgehen dient hauptsächlich der Vermeidung von Bedrohung und Angst, die sich meist negativ auf Einstellungsänderungsversuche auswirken.⁹² Daß sich Selbstverpflichtung ("commitment"),

Ich-Beteiligung ("ego-involvement"), eigenes Engagieren positiv auf Änderungen und Abbau von Einstellungen und Vorurteilen auswirken können, haben mehrere Untersuchungen, die hauptsächlich im Rahmen der Überprüfung der Konsistenztheorien durchgeführt wurden, gezeigt.⁹³ Die Betonung auf Selbsttätigkeit und Handeln, um über Verhalten auf Vorurteile einzuwirken⁹⁴, findet sich bei vielen Autoren⁹⁵, ohne daß jedoch meist konkrete Vorstellungen darüber entwickelt werden, wie dies in der Praxis durchführ- und realisierbar ist. Darüberhinaus wird immer wieder darauf hingewiesen, daß Vorurteilsabbau nur in einem nicht-autoritären Lernklima, in dem das Individuum keine Abwehrhaltungen gegenüber Druck und Bedrohung entwickeln muß, stattfinden kann.⁹⁶ Aber auch diese Vorschläge und Betrachtungen erschöpfen sich oft in allgemeinen, meist sehr abstrakt gehaltenen Forderungen, ohne näher darauf einzugehen, was das für die konkrete Praxis heißt und wie dieses Klima oder diese Atmosphäre herstellbar ist.

All diesen Ansätzen zum Vorurteilsabbau mangelt es meiner Meinung nach daran, daß bisher kein einheitliches, integratives, der Komplexität des Phänomens Vorurteil gerecht werdendes Konzept in der Theorie vorliegt. Es gibt eine Fülle von Änderungstheorien und von Untersuchungen zu Strukturen, Dimensionen und Komponenten von Vorurteilen. Immer wieder wird zwar die Notwendigkeit eines multidimensionalen, diese verschiedenen Theorien und Untersuchungen integrierenden Ansatzes betont - hauptsächlich von Praktikern -, aber die Umsetzung dieser Forderung beschränkt sich meist auf vereinzelte Praxisvorschläge, die auch wiederum auf einzelne Komponenten und Ansätze beschränkt bleiben, ohne daß immer klar wird, warum gerade diese ausgewählt wurden und andere nicht. Meist führt das dann wieder zu einer Reduktion auf kognitive Elemente, da diese am einfachsten anzugehen und zu überprüfen sind, ohne daß die eigentlichen Vorurteile dadurch abgebaut werden. Affektive, emotionale Momente und soziale Bezüge werden zwar theoretisch häufig mit angenommen, aber in der Übertragung auf die Praxis und in einigen Theorien schon in der Übertragung

auf die Einstellungs- und Vorurteilsforschung oft übergegangen. So berücksichtigt z.B. die wichtigste und am häufigsten angewendete Theorie - die Dissonanztheorie - nicht einen so wichtigen motivationalen Faktor wie das Neugierverhalten des Menschen, das gerade nach Aufhebung des Gleichgewichts strebt. Aufgrund dieser Überbetonung kognitiver Komponenten haben die bisherigen Theorien und Programme wenig oder gar keinen Erfolg aufgewiesen. Darüberhinaus liegen Untersuchungen vor, die auf große interindividuelle Unterschiede hinweisen, was die Gültigkeit der Prozesse der Vorurteilsänderung und -entstehung angeht, sowohl in Hinsicht auf Persönlichkeitsmerkmale als auch in Hinsicht des sozialen Kontextes, in dem die Person steht. Die Theorien können diese Prozesse meist nur z.T. erklären, da Einstellungen/Vorurteile und Verhalten von weit mehr Faktoren bedingt und beeinflußt werden, als sie annehmen.

Der Praktiker, der in Kindergarten, Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung usw. Vorurteilsabbau einleiten möchte und sich aufgrund der Fülle von Untersuchungen über die Komplexität dieses Phänomens im klaren ist, findet von der Theorie her keinerlei Hilfestellung. Er kann sich einer oder zwei Theorien anschließen, die auch noch wenig über die Umsetzbarkeit in seine Praxis aussagen - die meisten Untersuchungen überprüfen nur einzelne, eng begrenzte Hypothesen, die der Komplexität seines Handlungsfeldes nicht gerecht werden -, und versuchen, möglichst viele Komponenten und Variablen zu berücksichtigen, was aber mehr oder weniger seiner individuellen Auswahl überlassen bleibt.

Meiner Ansicht nach ist es notwendig, bevor eine Umsetzung in die Praxis erfolgt, theoretisch einen integrativen, mehrdimensionalen Ansatz zu entwickeln, der Hilfen für die Bewältigung dieses Problems in der Praxis geben kann und gleichzeitig von der praktischen Arbeit her immer wieder überprüft werden muß. Statt zu versuchen, die verschiedenen Ansätze und Untersuchungsergebnisse aus der Vorurteils- und Einstellungsforschung zu integrieren und zu einem einheitlichen Konzept zusammenzufassen, was mir aufgrund der

Verschiedenartigkeit und z.T. Widersprüchlichkeit der Ansätze sehr schwierig, wenn nicht unmöglich erscheint, bin ich das Konstrukt 'Vorurteil' von einem ebenfalls mehrdimensional angelegten Konzept, dem der Kreativität, genauer der sozialen Kreativität angegangen, das ebenfalls kognitive, affektive und konative Elemente beinhaltet und vor allem in der Lage ist, direkt auf soziale und damit auch vorurteilsvolle Einstellungen, Verhaltensweisen und Interaktionsformen einzuwirken bzw. diese flexibel und neu zu gestalten und umzustrukturieren, womit auch die Wechselwirkung zwischen Vorurteilen und Verhalten berücksichtigt wird. Darüberhinaus lassen sich die meisten sich als effektiv erwiesenen Methoden zum Abbau von Vorurteilen wie z.B. Rollenspiel, Gruppenarbeit, Verbesserung der Selbstwahrnehmung durch Ermöglichung von Selbsterfahrungsprozessen usw. in dieses Konzept integrieren, und es erfüllt die nach SKOWRONEK (1972) wesentlichen Grundsätze, die beim Vorurteilsabbau zu beachten sind: Angehen von Strukturen, indirektes Vorgehen und Einwirken über Selbsttätigkeit und Handlungen.⁹⁷ Dieses Konzept scheint mir nicht zuletzt auch deshalb geeignet, da mehrere Untersuchungen aufgezeigt haben, daß Kreativität und Vorurteil über bestimmte Persönlichkeitsfaktoren in Beziehung zueinander stehen und deren Ergebnisse die theoretische Annahme eines negativen Verhältnisses zwischen beiden Konstrukten untermauern.⁹⁸

3.2. Konzept der sozialen Kreativität

3.2.1. Einige kritische Bemerkungen zur bisherigen Kreativitätsforschung und -anwendung

Wenn auch als Ziel und Bedeutung der Kreativität immer wieder theoretisch und mehr oder weniger pauschal gefordert wird: "Damit man sich entfaltet, selbstverwirklicht, aktualisiert, bewußt lebt - um aktiv die Umwelt mitzugestalten." (LANDAU 1971, S. 106), so zeigt sich jedoch in der bisherigen Kreativitätsforschung und vor allem in ihrer Anwendung und Umsetzung in der Praxis sehr oft eine einseitige und einschränkende Zentrierung der Sichtweise auf die Ausbildung individueller und rein intellektueller Fertigkeiten, die die Leistungsfähigkeit des einzelnen oder auch einer Gruppe steigern sollen:

"Ihren unmittelbaren Niederschlag finden die Resultate der Kreativitätsforschung in 'Kreativitäts-Tests' zur Selektion geeigneten Personals und in 'Kreativitäts-Trainingsprogrammen', mit deren Hilfe Leistungsdispositionen zur Erstellung 'kreativer Produkte' trainiert werden." (KASTNER 1973, S. 47)¹

Ich möchte hier nicht auf die ausführliche Kritik an den Kreativitätstests eingehen², die OERTER (1971) trotz einiger positiver Ansätze in neueren Validitätsuntersuchungen zu der Feststellung kommen läßt:

"Trotzdem besteht das Problem weiterhin, ob die Tests auch tatsächlich das messen, was sie messen sollen. ... Ein bekannter Ausweg besteht darin, den Meßgegenstand durch das Meßgerät zu definieren. ... Kreativität ist das, was Kreativitätstests messen. Da wir nicht genau wissen, was Kreativität ist, definieren wir sie durch unser Vorgehen (operationale Definition)." (S. 326 f.)

In diesem Satz liegt einer der Hauptkritikpunkte an der gesamten Kreativitätsforschung überhaupt, nämlich an ihrem häufig anzutreffenden "Operationismus" (KRAUSE 1972, S. 31)³ und "naivem Empirismus" (KRAUSE 1972, S. 18)⁴:

"Die Verwirrung auf dem Gebiet der Kreativitätsforschung liegt nicht nur darin begründet, daß es v e r s c h i e d e n e Theorien gibt, sondern darin, daß man häufig gar

keine oder zumindest keine explizit formulierte Theorie verwendet." (KRAUSE 1972, S. 18)

Nach HOLZKAMP (1964) sind Operationalisierungen jedoch nur sinnvoll als Umsetzung theoretischer Annahmen in experimentelle Handlungsanweisungen, andererseits bleiben sie für andere Forscher unverbindlich und irrelevant.

Aus dieser mangelnden Ableitung von Operationalisierungen aus theoretischen Hypothesen resultiert wohl auch die auffallende Diskrepanz zwischen theoretisch formulierten Forderungen und der Anwendung in Tests und Trainingsprogrammen. Es tauchen dort wieder Methoden und Beurteilungskriterien auf, die sich kaum von den von den Kreativitätstheoretikern als zu einseitig und gegenüber den individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten einschränkend beurteilten Intelligenz- und Leistungstests unterscheiden. KASTNER (1973, S. 47) kritisiert dieses Vorgehen besonders scharf, indem er den Kreativitätstests vorwirft, daß sie

"durchweg ausformulierte Problemstellungen vorgeben, ... fast ausschließlich verbale Fähigkeiten in Situationen, die sich durch Zeitbeschränkung, Informationsbeschränkung, Leistungsdruck und kontrollierende Konkurrenz in Gruppen auszeichnen",

messen. SEIFFGE-KRENKE (1974, S. 187-194), die dieses Problem etwas differenzierter untersucht, kommt zu folgenden Ergebnissen:

- "geringe Variabilität der Verfahren": es werden immer wieder dieselben kognitiven Operationen gefordert wie z.B. Assoziieren, Analogien bilden, Worte zusammensetzen usw., die sich zudem noch auf einem relativ einfachen Niveau⁵ bewegen und zum größten Teil auf den verbalen Bereich beschränken⁶. Hierin ist bereits der zweite Kritikpunkt enthalten, nämlich die
- "Kulturabhängigkeit und Dominanz verbaler Verfahren"⁷,
- "mangelnder Einbezug theoretischer Erkenntnisse über intrinsische Motivation, Neugier, Interesse⁸, Freiheit von Zeitdruck, streßfreie Testatmosphäre, Prozeßcharakter des Ablaufs⁹ etc. in die Konstruktion der Kreativitätstests." (S. 190)¹⁰

Nach KRAUSE (1972, S. 52) wird in den bisher vorliegenden Tests nie Kreativität selbst gemessen, sondern lediglich, wenn überhaupt, "Dispositionen für spätere kreative Leistungen".

Wie in den Tests werden auch in den Trainingsprogrammen¹¹ überwiegend kognitive Variablen gefördert, obwohl in den verschiedenen Theorien immer wieder auf den engen Zusammenhang der kognitiven Kreativitätsleistungen mit emotionalen und motivationalen Faktoren und auch situativen Kontextvariablen¹² hingewiesen wird. Als Grund für diese Einseitigkeit nennen KRAUSE (1972; 1976; 1977), KASTNER (1973), ULMANN (1973b) und SEIFFGE-KRENKE (1974) u.a. die momentane Zielsetzung der Kreativitätsforschung und vor allem -anwendung, nämlich "defizitäre kognitive Strukturen zu kompensieren" (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 271) und damit "gesellschaftlich notwendigen Nachwuchs zu produzieren" (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 189), und das gilt sowohl für die Schulen als auch für Wirtschaft, Politik, Hochschulen usw.:

"Die Forderungen der Kreativitätstheorie... gründen letztlich auf ökonomischen Interessen an der Effektivität des Lernens und Verhaltens im Hinblick auf die Verwendung wissenschaftlich qualifizierter Fachleute."¹³ (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 189)

Aus diesem Interesse und dieser Zielsetzung heraus resultiert die Überbetonung kognitiver Fertigkeiten und Fähigkeiten, die mit bestimmten Techniken antrainiert werden können, die Bevorzugung produktorientierter Trainingsverfahren gegenüber prozeßorientierten¹⁴ und auch die Reduzierung der Forschung auf individuelle Faktoren. Zwar wurden fördernde und hindernde Umwelteinflüsse auf die individuelle Kreativität untersucht und zusammengestellt¹⁵, der Zusammenhang gesellschaftlicher Faktoren und bestimmter Sozialisationsbedingungen mit der Entstehung und Entwicklung kreativer Eigenschaften und Fähigkeiten und mit kreativen Prozessen und Kriterien kreativer Produkte jedoch kaum berücksichtigt.¹⁶ Zwar wird von vielen Autoren von der Kreativität wie von einer Art "Heilslehre" die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse erwartet, da

unsere Gesellschaft zur Lösung ihrer jetzigen und zukünftigen Probleme ihrer dringend bedürfe¹⁷, andererseits wird kaum die Frage gestellt, ob nicht gewisse Bedingungen und Verhältnisse in unserer Gesellschaft, die auf Verfestigung bestehender Strukturen und Vereinheitlichung bzw. Steuerung der Bedürfnisse und des Verhaltens der Mitglieder dieser Gesellschaft ausgerichtet sind, nicht gerade Kreativität erst blockiert haben, so daß es heute notwendig ist, als Kompensation kreative Schulungs- und Trainingsprogramme anzubieten:

"Das Bedürfnis nach Kreativität folgt also nicht nur aus der gesellschaftlichen Notwendigkeit solcher Denkstile, sondern aus der durch die Gesellschaft bedingten Abnahme der schöpferischen Eigenaktivität der meisten Menschen." (KRAUSE 1972, S. 23)¹⁸

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß in der westlichen¹⁹ Kreativitätsforschung und vor allem -anwendung Kreativität zwar nicht nur, aber vorrangig als individuelles und/oder intellektuelles Phänomen angesehen wird, das durch bestimmte Techniken in Gang gesetzt werden kann.²⁰ Es werden Kreativitätstechniken zur Ausbildung bestimmter kognitiver Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelt und angewendet, um die Leistungsfähigkeit und den Erfolg des Individuums oder/und eines Arbeitsteams zu steigern:

"Kreativität... ist die produktive Bewältigung konkreter Aufgaben. Kreatives Verhalten ist der direkte Weg zum Erfolg." (KIRST/DIEKMEYER 1971, Einführung)

"Kreativität ist begehrenswert, denn Erfolg ist eine direkte Funktion der Kreativität, für die jeder selbst zuständig ist! ... Es bedeutet die Fähigkeit, in kürzerer Zeit als andere mehr, originellere, ökonomischere Ideen, Gesichtspunkte, Lösungsmöglichkeiten und Ansichten zu²¹ produzieren als der Durchschnitt." (NIMMERGUT 1972, S. 9)

In diesen Programmen wird der "wirtschaftliche Wert von neuen Ideen" (GUILFORD 1970a, S. 17) überbetont. Der Wert der Kreativität für das Individuum z.B. - damit es "sich entfaltet, selbstverwirklicht, aktualisiert, bewußt lebt - um aktiv die Umwelt mitzugestalten" (LANDAU 1971, S. 106) - und der Umweltaspekt werden kaum und meist nur theoretisch

beachtet. Auch Gruppenprozesse spielen in den Überlegungen der entsprechenden Autoren kaum eine Rolle.²² Es geht hauptsächlich darum, die kreativen kognitiven, intellektuellen Fähigkeiten zu wecken, losgelöst von Überlegungen über die gesellschaftliche Situation, in der sich der einzelne befindet, und über die Möglichkeiten der Selbstverwirklichung in dieser. Eine solche angewandte Kreativität gerät in die Gefahr, "nicht eine gesellschaftsverändernde, sondern eine systemstabilisierende Kraft" (ULMANN 1973b, S. 14) zu sein.²³

"In einer antagonistischen Gesellschaft ist eine nach außen gerichtete Phantasietätigkeit aus der Sicht der Herrschenden problematisch. Sie wird deshalb entweder domestiziert und im Rahmen kontrollierter Verwertungssysteme in ertragbringende kreative Tätigkeit umgemünzt, oder sie muß auf Gegenstände gerichtet werden, deren Aneignung die Stabilität der Herrschaft nicht nur nicht gefährdet, sondern möglichst festigt." (MAYRHOFER/ZACHARIAS 1976, S. 91)

Vom Anspruch und der Zielsetzung her enthalten jedoch viele Konzepte der Kreativitätstheoretiker "emanzipatorische" (WOLLSCHLÄGER 1972) Elemente²⁴, d.h. es wird immer wieder betont, daß die Kreativität des Individuums neben seiner eigenen Selbstentfaltung²⁵ und Identitätsfindung²⁶ auch dazu dienen sollte, die Probleme und Mißstände in unserer Gesellschaft zu ändern, unsere Umwelt in eine menschlichere zu verwandeln²⁷: die kreativen Fähigkeiten und Merkmale haben also sozialen Bezug²⁸. Darüberhinaus ist die Fähigkeit, beim Lösen sozialer Probleme kreativ vorzugehen, die eigentliche "soziale Kreativität", bisher kaum erforscht worden.

3.2.2. Versuch der Erarbeitung des Konzeptes "Soziale Kreativität" aus bestehenden Konzepten

3.2.2.1. Der Begriff der Kreativität

3.2.2.1.1. Herkunft des Wortes und Ursachen der Kreativitätsforschung

Der Begriff stammt aus der amerikanischen Forschung und wurde erstmals von GUILFORD 1950 in einem Vortrag eingeführt²⁹. Er bezeichnet zusammengefaßt solche Verhaltensweisen, "die im Gegensatz zu angepaßten, eindimensionalen, außengesteuerten Verhaltensmustern" (KOSSOLAPOW 1973, S. 194)³⁰ stehen. Anlaß zur Kreativitätsforschung war der sog. Sputnikschock, der Wettbewerb von USA und UdSSR in Bezug auf die Lösung politischer und wirtschaftlicher Probleme. Ursache ist jedoch mehr die Notwendigkeit der Lösung solch komplexer Probleme wie z.B. Umweltzerstörung, Erschließung neuer Rohstoffquellen und Arbeits- und Absatzmärkte, Arbeitsplatzsicherung und Zukunftsforschung gewesen, die sich jeder Industriegesellschaft, ob kapitalistisch oder sozialistisch³¹, stellen und die zur Lösung nicht mehr nur "rationalisiertes, schematisiertes, vorausberechenbares" (KOSSOLAPOW 1973, S. 194) Denken und Handeln benötigen, sondern Umdenken, ungewöhnliche und flexible Denk- und Verhaltensweisen erfordern.³²

3.2.2.1.2. Definitionen des Begriffs "Kreativität"

Das Wort "Kreativität" leitet sich aus dem lat. "creare" her, was soviel wie "zeugen, gebären, schaffen, erschaffen" (LANDAU 1971, S. 9) heißt. Immer wieder hat man versucht, den Terminus "kreatives Denken und Verhalten" mit anderen Worten zu umschreiben wie z.B. "produktives", "imaginatives", "geniales", "originelles", "erfindendes und entdeckendes", "laterales", "divergentes", "spontanes" Denken und Verhalten³³, die jedoch meist nur Teilbereiche dessen, was dieser Begriff meint, treffen. Die häufigste deutsche

Übersetzung ist "schöpferisches Denken". Diese Bezeichnung ist jedoch sehr an die Reformpädagogik gebunden und hat "durch ihren religiös-philosophischen Hintergrund eine andere konotative Bedeutung" (ULMANN 1970, S. 13).³⁴ Im Gegensatz zum Begriff "Kreativität" trägt er starke irrationale und individualistische Züge und ist verbunden mit einer "antizivilisatorischen Ursprungsideologie" (KOSSOLAPOW 1973, S. 195), die die Aufrechterhaltung einer vor der rationalisierten, technisierten und automatisierten Umwelt geschützten "heilen" Welt propagiert, die Voraussetzung sei für die Entwicklung schöpferischer Anlagen. Der Begriff der "Kreativität" ist dagegen viel mehr "gesellschaftsbezogen" (KOSSOLAPOW 1973, S. 195) als der des 'Schöpferischen', der meist "reine Imagination und Phantasie ohne Realitätsbezug" (WOLLSCHLÄGER 1972, S. 11) meint.

Eine umfassende Definition dieses Begriffs ist aufgrund seiner Komplexität und der verschiedenen Richtungen, von denen her er angegangen werden kann und wird, unmöglich³⁵ und soll auch hier nicht versucht werden: "Creativity is one of the vaguest, most ambiguous, and most confused terms in psychology and education today." (AUSUBEL 1968, S.551) In der neueren Forschung wird geradezu betont,

"... creativity less as a singular concept but increasingly as a complex multidimensional set of related components or areas interacting to produce various patterns or styles of behavior that can be called creative" (TAYLOR 1975b, S. 297)

anzusehen.

Ich gebe an dieser Stelle eine Definition von DREVDAHL, die sehr viele Aspekte enthält - prozeß- und produktorientierte -, aber z.B. den sozialen Bezug der Kreativität und persönlichkeitspezifische Faktoren nicht berücksichtigt. Eine weitere Erhellung des Begriffs soll anhand der folgenden Darstellung über die bisherigen Forschungsrichtungen und in den Abschnitten, in denen die Konzepte sozialer Kreativität einzelner Autoren dargestellt werden, erfolgen.

"Kreativität ist die Fähigkeit des Menschen, Denkergebnisse beliebiger Art hervorzubringen, die im wesentlichen neu sind

und demjenigen, der sie hervorgebracht hat, vorher unbekannt waren. Es kann sich dabei um Imagination oder um eine Gedankensynthese, die mehr als eine bloße Zusammenfassung ist, handeln. Kreativität kann die Bildung neuer Systeme und neuer Kombinationen aus bekannten Informationen involvieren sowie die Übertragung bekannter Beziehungen auf neue Situationen und die Bildung neuer Korrelate. Eine kreative Tätigkeit muß absichtlich und zielgerichtet sein, nicht nutzlos und phantastisch - obwohl das Produkt nicht unmittelbar praktisch anwendbar, nicht perfekt oder gänzlich vollendet sein muß. Es kann eine künstlerische, literarische oder wissenschaftliche Form annehmen oder durchführungstechnischer oder methodologischer Art sein".³⁶

Kreativität im umfassenden Sinne sehe ich als eine emanzipatorische, konstruktive soziale Einstellung³⁷ und Fähigkeit, die zur Selbstverwirklichung und -entfaltung des Individuums, seiner Selbstaktualisierung und Identitätsfindung³⁸ wesentlich beiträgt und damit auch die Fähigkeit beinhaltet,

"neue Zusammenhänge aufzuzeigen, bestehende Normen sinnvoll zu verändern und damit zur allgemeinen Problemlösung in der gesellschaftlichen Realität beizutragen." (WOLLSCHLÄGER 1972, S. 11 f.),

da

"die Eigenschaften eines kreativen Menschen... die Voraussetzungen darstellen, um gesellschaftliche Realität, vor die jeder Mensch gestellt ist, überhaupt zu bewältigen."³⁹ (WOLLSCHLÄGER 1972, S. 11)

Kreativität ist von daher ein das gesamte Individuum umfassender, kognitive, affektive Persönlichkeitsmerkmale und soziale Einstellungen und Verhaltensweisen integrierender Faktor, der zu kreativen Prozessen und Produkten unter Berücksichtigung des sozialen Bezugs führt.

Wie Vorurteile läßt sich also auch Kreativität unter drei Dimensionen fassen⁴⁰, wobei die affektive und kognitive Dimension immer in Bezug zur sozialen gesehen und definiert werden muß, da

"mit Kreativität... nicht so sehr Qualitäten der Innerlichkeit, des Einzelmenschlich-Seelischen angesprochen werden als vielmehr soziale Bezüge, die stärker unter dem Aspekt gesamtgesellschaftlicher, gruppaler oder individueller Zusammenhänge gesehen werden können." (KOSSOLAPOW 1973, S. 196).

weshalb KOSSOLAPOW (1973) von sozial-kognitiven und sozial-affektiven Faktoren der Kreativität spricht. In Anlehnung an diese Überlegungen möchte ich zum Schluß dieses Abschnittes eine Definition von Gisela ULMANN anführen, die eine Erweiterung der DREVDAHLs darstellt, da sie diesen sozialen Bezug nicht nur berücksichtigt, sondern besonders betont:

"Kreativität akzentuiert jene menschliche Tätigkeit, die zu Veränderungen führt: zu materiellen und ideellen Produkten in den Bereichen Wirtschaft, Technik, Politik, Kultur, die sich von anderen Produkten dann dadurch unterscheiden, daß sie menschliche Bedürfnisse adäquater zu befriedigen ermöglichen; insofern ist ein kreatives Produkt notwendigerweise neu, auf erweiterten Erkenntnissen der Naturgesetze und/oder gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten beruhend, aber immer im Kontext dessen, was auch brauchbar ist." (1974, S. 624)

3.2.2.2. Theorien und Konzepte zur sozialen Kreativität

In dieser Arbeit soll Kreativität als ein Mittel dargestellt werden, um Vorurteile abzubauen und damit auf die konstruktive Änderung versteckter und offener Normen, Einstellungen und Verhaltensäußerungen einzuwirken, die den Status quo aufrechterhalten und das Individuum und sein Einstellungsobjekt einschränken und beengen. Vorurteile wurden u.a. als Dispositionen definiert, sich in bestimmter Weise zu verhalten, sie haben also sozialen Bezug. Deshalb scheint mir der Aspekt der sozialen Kreativität am ehesten geeignet, hier Veränderungen zu erwirken: einmal weil Vorurteile in wechselseitigem Zusammenhang mit bestimmten Merkmalen und Verhaltensweisen stehen, die im Gegensatz zu Eigenschaften, Merkmalen und Verhaltensweisen kreativer Personen stehen, zum zweiten, weil "Kreativität" ebenfalls wie das Konstrukt "Vorurteil" ein Konzept darstellt, das kognitive und affektive Merkmale und soziale Einstellungen und Verhaltensweisen integriert, und zum dritten, weil das Konzept der sozialen Kreativität Methoden bereitstellt, um sowohl auf die Dispositionen zu vorurteilsvollem Handeln als auch auf deren Äußerungsformen

einzuwirken und sie damit zu verändern.

Im folgenden soll nun versucht werden, ausgehend von bestehenden Konzepten der Kreativität, den Begriff "soziale Kreativität" inhaltlich zu füllen und daraus Methoden und Bedingungen abzuleiten, die zum Abbau von Vorurteilen durch soziale Kreativität notwendig sind.

3.2.2.2.1. Forschungsrichtungen innerhalb der Kreativitätsforschung

In der Forschung sind drei Wege auszumachen, die beschritten werden, um "Kreativität" näher zu bestimmen, wobei jeweils nur bestimmte Seiten dieses Begriffs erhellt und akzentuiert werden. Die persönlichkeits-theoretischen Ansätze versuchen, Persönlichkeitsmerkmale, die charakteristisch für kreative Menschen sind, herauszufinden; denkpsychologische Ansätze orientieren sich am kreativen Prozeß und/oder am kreativen Produkt, eine dritte Richtung beschäftigt sich hauptsächlich mit der Untersuchung der Wechselbeziehung Umwelt-Kreativität, wobei einzelne Forscher durchaus in allen drei Richtungen vertreten sind.⁴¹

Wie bei der Darstellung der Vorurteilsforschung lege ich auch in diesem Teil der Arbeit das Schwergewicht auf die Untersuchung persönlichkeitsspezifischer Variablen, die mit kreativem Denken und Handeln in Beziehung stehen, wozu auch Untersuchungen der denkpsychologischen Ansätze - hauptsächlich der prozeßorientierten - herangezogen werden sollen. Diese Persönlichkeitsmerkmale, deren Nicht-Berücksichtigung bei den bisherigen Einstellungsänderungstheorien meiner Ansicht nach zu negativen bzw. wenig wirkungsvollen Ergebnissen geführt hat⁴², dienen auch als Ansatzpunkte für die Überlegungen zum Abbau vorurteilsvoller Einstellungen im Abschnitt 3.3. dieser Arbeit. Persönlichkeitsmerkmale stehen jedoch in wechselseitiger Beziehung zu bestimmten Umweltbedingungen:

"... creativity has been seen as a function of different personality dispositions in interaction with various types of climates or environments." (TAYLOR 1975b, S. 297),

so daß auch dieser Aspekt zu berücksichtigen ist wie z.B. die Beachtung der fördernden und hemmenden Umweltbedingungen und -möglichkeiten, um kreative Prozesse in Gang setzen und halten zu können. Produktorientierte Untersuchungen spielen dagegen in meiner Arbeit eine nur untergeordnete Rolle⁴³, wenn auch die Funktion des Produktes aufgrund seines vermittelnden Erfolgserlebnisses als Motivation zu weiterem kreativem Denken und Handeln und als notwendige Überprüfung des kreativen Prozesses nicht zu unterschätzen ist. Die produktorientierten Untersuchungen beschäftigen sich jedoch meist mit den Kriterien kreativer wissenschaftlicher, künstlerischer und technischer Produktionen⁴⁴, die aufgrund ihres statischen Charakters mit den Produkten sozialer Kreativität, die ja wiederum Verhaltensweisen sind, also dynamischen Charakter haben, kaum zu vergleichen sind.

Diese Forschungsstrategien führten zu zwei Hauptströmungen:

- dem kognitiven Ansatz, dem z.B. GUILFORD und TORRANCE zuzurechnen sind, und
- dem persönlichkeits-theoretischen Ansatz, als dessen Vertreter z.B. BARRON, MCKINNON und ROGERS anzusehen sind, die sich wiederum in einzelne Richtungen aufspalten, wobei noch die Autoren innerhalb einer Richtung z.T. differieren:

- psychoanalytischer Ansatz (BARRON, FREUD, KRIS, KUBIE),
- assoziationspsychologischer Ansatz (MALTZMANN, MEDNICK),
- Gestalttheorie (KÖHLER, WERTHEIMER),
- existentialistischer Ansatz (MAY, SCHACHTEL),
- Übertragungstheorie (GUILFORD),
- interpersonale oder Kulturtheorie (ADLER, FROMM, MASLOW, ROGERS).⁴⁵

3.2.2.2.2. Der kognitive Ansatz

Im kognitiven Ansatz wird Kreativität hauptsächlich als Problemlösefähigkeit angesehen:

"denn jede Problemlösungssituation fordert vom Individuum kreatives Denken. Es arbeitet mit den vorhandenen Informationen, investiert seine früheren Erfahrungen, kombiniert

sie zu neuen Strukturen, die in ihrer neuen Konfiguration ein Problem zu lösen vermögen." (LANDAU 1971, S. 15)⁴⁶

Diese Problemlösefähigkeit geht mit bestimmten intellektuellen Fähigkeiten und Persönlichkeitsvariablen einher.

Kreatives Denken ist der

"... process of sensing gaps or disturbing, missing elements; forming ideas or hypotheses concerning them; testing these hypotheses; and communicating the results, possibly modifying and retesting the hypotheses." (TORRANCE 1962, S. 16)

Einer der Hauptvertreter dieses Ansatzes ist GUILFORD, der durch seine "Struktur des Intellekts" (1970b) eine Erweiterung des Intelligenzkonzeptes geliefert hat.

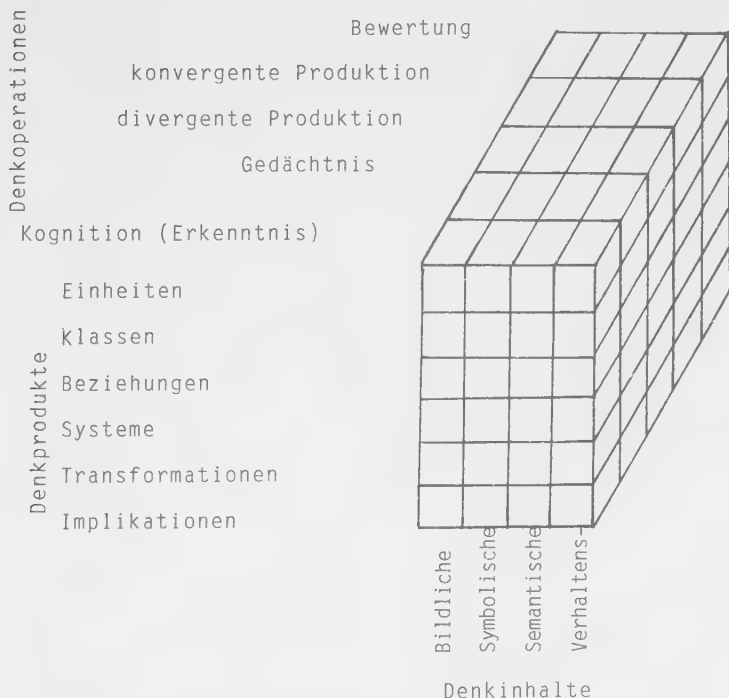


Abb. 10: Theoretisches Modell der vollständigen "Struktur des Intellekts" (GUILFORD 1970b, S. 153)⁴⁷

Kreatives Problemlösen kann sich dabei auf figurale, symbolische, semantische und Verhaltensinhalte beziehen, wobei die Fähigkeiten, die zur kreativen Problemlösung im Verhaltens- oder sozialen Aspekt notwendig sind; bisher nur hypothetisch postuliert bzw. einfach aus den bereits nachgewiesenen Faktoren abgeleitet wurden⁴⁸, und zu unterschiedlich komplexen Produkten - Einheiten, Klassen, Beziehungen, Systemen, Transformationen, Implikationen - führen.

Der kreative Prozeß durchläuft dabei vier Phasen⁴⁹:

- Vorbereitungsphase: "Wahrnehmung eines Problems" und "Ansammlung der Informationen, die das Problem betreffen" (LANDAU 1971, S. 61);
- Inkubationsphase: unbewußtes Vorbereiten des Informationsmaterials;
- Illuminations- oder Intuitionsphase: "plötzliche Einsicht in die Lösung" (LANDAU 1971, S. 61);
- Evaluations-, Elaborations- oder Verifikationsphase: Ausarbeitung, Überprüfung, Erprobung und Bewertung des Produkts bzw. der Lösung.

Diese Phasen laufen dabei nicht nacheinander ab, sondern überlagern sich z.T. bzw. Anfangsphasen werden immer wieder zwischengeschaltet, bis es zur endgültigen Lösung kommt:

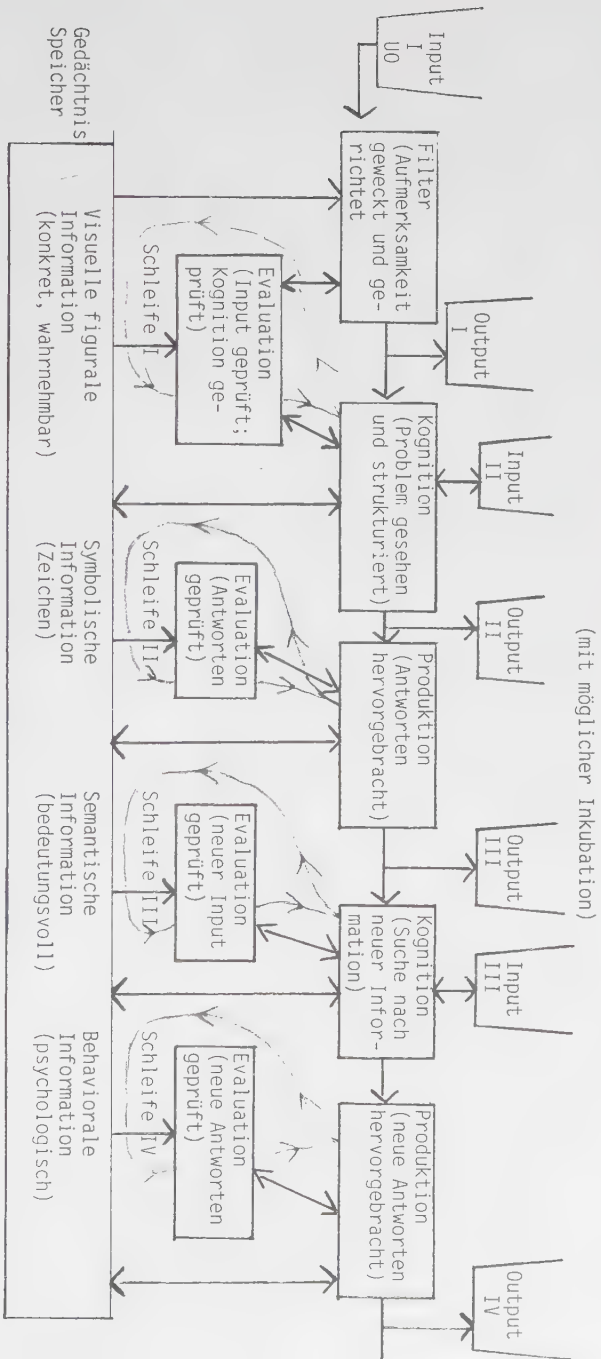


Abb. 11: Schematisches Diagramm des Informationsflusses bei einem typischen Beispiel des Problemlösens vom Input (aus der Umwelt U und aus dem Organismus O) zum Output der akzeptierten Information. (etwas gekürzt und verändert nach GULLFORD 1970b, S. 150)

Im kreativen Prozeß sind vor allem zwei Denkopoperationen vonnöten, das konvergente und das divergente Denken.⁵⁰ Beide sind produktive Denkopoperationen, die "aus einer zur Verfügung stehenden Information neue Informationen" schaffen, wobei jedoch beim divergenten Denken "nach verschiedenen Lösungsmöglichkeiten" gesucht wird, während das konvergente Denken "zu einer einzigen richtigen, optimalen oder herkömmlichen Antwort" (LANDAU 1971, S. 33) führt. Nach diesen Definitionen wird bereits deutlich, daß beim kreativen Problemlösen das divergente Denken eine größere Rolle spielt. Demzufolge liegen auch die den Operationen entsprechenden Fähigkeiten im kreativen Prozeß hauptsächlich im Bereich des divergenten Denkens. Diese sind nach GUILFORD⁵¹

- Flüssigkeit = Leichtigkeit und Gewandtheit im Umgehen und Hervorbringen von Worten, Figuren, Ideen, Assoziationen und Gedanken;
- Flexibilität = "Fähigkeit, Neues zu finden, umzustrukturieren" (spontane Flexibilität) und "Fähigkeit zur Ideenproduktion unter Beachtung von Auflagen oder Einschränkungen" (adaptive Flexibilität) (SCHIFFLER 1973, S. 15);
- Originalität = "die Bereitschaft, Dinge anders zu sehen" (LANDAU 1971, S. 35), zu transformieren;
- Elaboration = Fähigkeit zur Ausarbeitung der Lösungen;
- Sensitivität = Fähigkeit, Probleme zu sehen und zu strukturieren, was Offenheit gegenüber der Umwelt voraussetzt;
- Redefinition = "Fähigkeit, ein Objekt oder ein Teil von diesem anders als vorher zu interpretieren und es zu ganz neuen Zwecken zu benutzen." (LANDAU 1971, S. 35)⁵²

Kreatives Denken läuft nicht in starren Schemata und vorgegebenen Bahnen ab, sondern bedeutet

"das Hervorbringen neuer Gedanken..., das Finden von verschiedenen Antworten auf ein Problem und von verschiedenen Wegen zu seiner Lösung... sowie das Erproben unkonventioneller Ideen und spontaner Einfälle bei der Lösung einer Aufgabe" (MENZEL 1974, S. 15).

Im Unterschied zum Problemlöseprozeß

- nehmen unbewußte Prozesse im kreativen Prozeß einen breiten Raum ein,
- laufen vorrangig multiple Prozesse gegenüber sequentiellen ab,⁵³
- werden Informationen leichter abrufbar und beliebig kombinierbar gespeichert und im kreativen Prozeß eingesetzt⁵⁴,
- werden unterschiedliche Methoden zur Lösung angewandt und
- führen kreative Prozesse nicht zu einer, sondern zu mehreren Lösungsmöglichkeiten und meist auch zu neuen Problemen.⁵⁵

Einen weiteren mir sehr wichtig erscheinenden Unterschied formuliert ULMANN (1970, S. 23): "Das selbständige Entdecken des Problems ist ein Aspekt, der kreatives Denken vor bloßem Problemlösen auszeichnet."⁵⁶ Nach Untersuchungen über beide Prozesse - den Problemlöse- und den kreativen Prozeß - kommt SEIFFGE-KRENKE (1974) zu dem Schluß,

"daß eventuelle Unterschiede zwischen beiden Prozessen nicht so sehr prinzipieller Art sind, sondern vielmehr die jeweilige Betonung bestimmter Aspekte unter gegebenen situativen Bedingungen einmal zu einem mehr kreativ gearteten, das andere Mal mehr zu einem problemlösehaft gestalteten Prozeß führen." (S. 24)⁵⁷

3.2.2.2.1. "Soziale Kreativität" nach GUILFORD

Wie bereits oben schon angedeutet, haben GUILFORD und seine Mitarbeiter⁵⁸ versucht, dieses Problemlösungskonzept von Kreativität auch auf "soziale Kreativität" zu übertragen. Dies ist bisher jedoch nur zum Teil gelungen.⁵⁹ So tun sich die Forscher sehr schwer, die "behavioral-cognition abilities" von den Fähigkeiten, die in anderen Informationsklassen für kreative Produktion eine Rolle spielen, zu trennen. GUILFORD (1972, S. 66) gibt zwar anhand eines Beispiels eine Unterscheidung, die jedoch weder theoretisch noch in der Ausarbeitung der Tests konsequent durchgehalten wird, was auch an der Schwierigkeit, verhaltensmäßige

Fähigkeiten zu operationalisieren, liegen mag:

"Knowing the other person's behavior means being aware of what he is attending to, what he is perceiving, cognizing, thinking, feeling, desiring, and intending to do, and what his actions mean. Most of the sensory cues that come to us from him are what we can see or hear of his overt behavior. What we see or hear is figural information and, as such, is not behavioral information; it provides the cues from which behavioral information is developed. It is quite possible to interpret the other person's behavior in terms of semantic information, especially if we verbalize regarding it or reflect upon it. But there is a more direct, un verbalized mode of understanding. This is behavioral information".

Gerade bei den entsprechenden Tests, die ja nicht nur das Vorhandensein von "behavioral-cognition abilities" testen sollen, sondern konstruiert worden sind, um die Existenz solcher Fähigkeiten nachzuweisen⁶⁰, kommt immer wieder die Frage auf, ob sie statt verhaltensmäßiger Information nicht symbolische, semantische oder figurale Informationen enthalten und damit eher die in diesen Klassen aufgefundenen kognitiven Fähigkeiten abrufen.⁶¹

Verhaltensmäßige oder soziale Kreativität kommt nach GUILFORD zum Tragen bei interpersonellen Problemen, und hier vor allem dann, wenn neue, bisher unbekannte Situationen auftauchen:

"Neue Arten von Situationen tauchen ständig auf und erfordern neue Verhaltensweisen im Umgang mit anderen und dies wiederum erfordert Problemlösen." (GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER 1973, S. 113)

Soziale Kreativität wird danach als die Fähigkeit definiert, soziale Probleme kreativ zu lösen. Sie untergliedert sich nach GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER (1968, dtsh. 1973) in folgende Fähigkeiten:

- Fähigkeit, Einheiten zu bilden (Beispiele: Ausdrücken gemischter Gefühle auf vielfältige Art und Weise, alternative Interpretation zu Gesichtsausdrücken und stimmlichem Ausdruck, nonverbaler und verbaler Ausdruck verschiedener Gefühle),
- Fähigkeit des Reklassifizierens (Beispiele: Aussagen in möglichst viele und verschiedenartige Klassen gruppieren,

- Gesichtsausdrücke, Hände nach gemeinsamen Eigenschaften und Einstellungen gruppieren, Fotos mit unterschiedlichem Ausdruck interpretieren und gruppieren),
- Schaffung sozialer Beziehungen (Beispiele: möglichst viele und verschiedenartige Interpretationen und Weiterführung von dargebotenem visuellem Material),
 - Fähigkeit, Systeme zu schaffen (Beispiele: alternative Handlungsabläufe und Reaktionen, Gedanken, Gefühle, Absichten benennen und ausarbeiten),
 - Transformationsfähigkeiten (Beispiele: verschiedene Gesichtsausdrücke zu Ereignissen zuordnen, Veränderung von Interpretationen und Abfolge von Ereignissen),
 - Tendenzen zur Ausarbeitung (Beispiele: Ursache-Wirkungsabfolge reflektieren, Extrapolation von gegenwärtigen auf zukünftige Ereignisse, zu einer Situation verschiedene Gefühle und Handlungen ausdenken, alternative soziale Lösungen ausarbeiten).

Bezogen auf das Problem der Veränderung von sozialen Einstellungen und Verhaltensweisen, könnte man danach soziale Kreativität folgendermaßen umschreiben:

- unterschiedliche Verhaltensbedeutungen in den Handlungen und Ausdrücken anderer sehen: neu- und verschiedenartige Interpretationen der Gedanken und Gefühle anderer, Erweiterung der Wahrnehmung auch nonverbaler Hinweise, flexible Anwendung von Hypothesen über die Gedanken und Gefühle anderer,
- flexible Handhabung des Zuordnens von Menschen zu bestimmten Kategorien,
- soziale Interaktionsprobleme alternativ deuten und lösen: alternative Vorstellungen und Deutungen über Einstellungen und Verhalten und über deren Beziehung zueinander und über Beziehungen zwischen Menschen entwickeln und anwenden,
- Konflikte und Schwierigkeiten alternativ und flexibel deuten und lösen,
- flexibel sein für Veränderungen in den Einstellungen und Absichten anderer und Veränderungen einleiten können,

- Prognosen über zukünftige Verhaltensweisen und Einstellungen stellen können unter Berücksichtigung möglicher Auswirkungen und möglichst vieler und verschiedenartiger Konsequenzen.

Dieses Konzept richtet sich demnach ganz direkt gegen ein Denken und Handeln in starren Schemata, wie es bei vorurteilsvollen Persönlichkeiten der Fall ist, und eignet sich demnach auf den ersten Blick am ehesten zur Entwicklung eines Modells zum Abbau vorurteilsvoller Einstellungen und Verhaltensweisen durch soziale Kreativität. Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch wieder wie auch bei den meisten Vorurteilsabbau-Konzepten eine starke Ausrichtung auf kognitive Faktoren.⁶³ Zwar sind alle drei Ebenen - kognitive,

- affektive, soziale - implizit in diesem Konzept enthalten:
- Wahrnehmungsflexibilität, Entscheidungsfähigkeit unter Berücksichtigung möglichst vieler Möglichkeiten und Konsequenzen, Problemsensitivität, Interpretations- und Deutungsvielfalt, Beurteilungs- und Bewertungsflexibilität, Ausdrucksgeläufigkeit (kognitiver und evaluativer Aspekt),
- Ausdrucksgeläufigkeit und -vielfalt von Gefühlen, Offenheit gegenüber Gefühlen anderer und den eigenen, Einfühlungsvermögen (emotionaler Aspekt),
- Handlungs- und Interaktionsflexibilität und -vielfalt, Kooperationsfähigkeit (Verhaltensaspekt),

aber die Betonung liegt doch stark auf den sozial-kognitiven Faktoren wie Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsfähigkeiten beim Lösen sozialer Probleme.

Einen Versuch, kognitive und affektive Faktoren beim kreativen Problemlösen einander zuzuordnen und in einem zusammenhängenden System zu integrieren, hat ansatzweise z.B. SEIFFGE-KRENKE (1974) unternommen, deren Ergebnis ich an dieser Stelle in einer Tabelle wiedergeben möchte, da es meiner Meinung nach einen wichtigen Zusatz zum Modell von GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER darstellt⁶⁴:

* wahrnehmungsmäßige Offenheit	* Impulsivität	* Bevorzugung von Komplexität	* Fähigkeit, sich zu wundern	* open-mind-Ansatz
* Offenheit gegenüber externer und interner Stimulation	* Bedürfnis nach Ausdruck	* Bevorzugung von Asymmetrie	* Fähigkeit, Konflikt und Spannungen zu akzeptieren	* breite (enge) kategorisierer Feld(un)abhängigkeit
* Wahrnehmung von Divergenzen	* intrinsisches Vergnügen	* Toleranz gegenüber Abweichungen	* Bereitschaft, ein berechnetes Risiko auf sich zu nehmen	* verbale Faszilität
	* Manipulation			* Kompetenz
	* Neuer			* Sinn für Humor
	* Entdecken	* Ambiguitätstoleranz		* Gesprächigkeit
	* Flüssigkeit	* Bedürfnis nach Autonomie	* Bedürfnis nach Selbstbewertung	* Fragen als Geisteshaltung
	* Elaboration			* Interessensbreite
	* spielerisches Verhalten	* intellektuelle Kompetenz	* Fähigkeit, eine Vielzahl von Konzepten zu integrieren	
		* Kompetenz, mit Elementen und Konzepten zu spielen		
		* Ablehnung der Unterdrückung als Mechanismus der Impulskontrolle		

6.00 Bewertung
6.10 Beurteilung
(externe
Kriterien)
6.20 Beurteilung
(interne
Kriterien)

* Sensitivität ge-
genüber ästheti-
schen Dingen
* Problemsensiti-
vität

* Resistenz gegen-
über voreiligem
Schließen
* Resistenz gegen-
über voreiligen
Urteilen
* Selbstbewertung
* Selbstverstärkung

* Unabhängigkeit
im Urteil
* interne Krite-
rien der Bewert-
ung
* Resistenz gegen-
über Gruppen-
druck
* Bereitschaft zur
Meinungsverschie-
denheit
* Tendenz, sich
nach Alternativen
umzusehen

Abb. 12: Konzepte der Kreativitätsforschung, eingeordnet in ein zweidimensionales System,
bestehend aus der kognitiven (Klasse: synthesis bis evaluation) und der affektiven
(Klasse: negating bis characterization) Taxonomie (nach SELIFFGE-KREMKKE 1974,
S. 276 f.).

Allerdings ist Kreativität für mich nicht allein als Problemlösefähigkeit zu definieren, was für mich eine zu starke und einseitige Verkürzung dieses komplexen Konstrukts darstellt, weshalb ich zur Fassung der sozialen Kreativität den persönlichkeits-theoretischen Ansatz hinzunehmen möchte.⁶⁵

Zuvor möchte ich jedoch noch auf einige Kritikpunkte hinsichtlich des Modells von GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER hinweisen, die mich ebenfalls an einer alleinigen und vollständigen Übernahme dieses Konzeptes als Modell zum Vorurteilsabbau gehindert haben. Kreativität wird nach diesem Ansatz dazu benutzt, Menschen mit bestimmten Berufen⁶⁷, aber auch im privaten Bereich zum "erfolgreichen Funktionieren ..., wo interpersonelle Probleme zu lösen sind" (GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER 1973, S. 121), zu bringen. Ziel eines solchen Kreativitätskonzeptes könnte demnach, scharf formuliert, sein, Menschen funktionsgerechter an gegebene Situationen anzupassen, die nicht hinterfragt werden. Weder die Bedeutung für das einzelne Individuum - außer daß es besser "funktioniert" und schneller, situations- und problemadäquater⁶⁸, reibungsloser neu auftauchende interaktionelle Probleme lösen kann, verhaltensmäßig sicherer auftritt (wenn auch unter größerer Einbeziehung des jeweiligen Partners im Interaktionsgeschehen) - noch für die Gesellschaft - Ziele des "Funktionierens" werden weder genannt noch hinterfragt: werden z.B. nicht einfach die bestehenden Verhältnisse, die Ursache für die auftauchenden Probleme sind, stabilisiert, indem nur die Symptome behandelt werden? - werden explizit genannt und diskutiert. Der Nutzen für das handelnde Individuum liegt in der besseren, d.h. funktionsgerechteren Bewältigung der interpersonalen Probleme im beruflichen und privaten Bereich, indem es u.a. lernt, die Gefühle, Gedanken, Einstellungen usw. der jeweiligen Interaktionspartner mehr zu berücksichtigen. D.h. die Berücksichtigung des Partners hat nur funktionalen Charakter hinsichtlich der Lösung des Problems und stellt nicht ein Ziel für sich dar. Der oder

die Interaktionspartner bleiben, was die eigentliche Problemlösung angeht, passiv, sein bzw. ihr Einfluß auf das handelnde Individuum und seinen Problemlösungsprozeß, wechselseitige Interaktionsprozesse, Gruppeneinflüsse, -prozesse wie überhaupt die gesamte soziale Umgebung werden nicht in das Konzept miteinbezogen, der Ansatz zur Problemlösung liegt allein beim handelnden Individuum. Dagegen macht KOSSOLAPOW (1975) meines Erachtens zu Recht darauf aufmerksam, daß als erstes "der Spielraum ausgemacht werden" muß,

"der alternatives Sehen und Verhalten kreativer Art direkt oder indirekt bestimmt. Das natürliche Selbst erweist sich immer wieder als das kulturspezifische Selbst, wobei persönlichen Lebensstil entwickeln eben doch nicht unbeschränkte Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung haben heißt, sondern Vorentwürfe, Übertragungseffekte, Kombinationsmöglichkeiten nutzen, die das eigene Lebenskonzept in Produktion und Reproduktion mit der Perspektive der Umwelt verbinden." (S. 134)

Das Ziel liegt bei GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER, ähnlich wie bei den oben kritisierten Kreativitätskonzepten, in einer reibungslosen Bewältigung sozialer Probleme seitens einzelner Individuen und damit u.U. in einer Stabilisierung bestehender Verhältnisse, da nur Symptome behandelt und nicht Ursachen analysiert und verändert werden. Das einzelne Individuum lernt bei Anwendung dieses Konzeptes eine größere Verhaltenssicherheit bei sozialen interaktionellen Problemen, erhält einen größeren Handlungsspielraum, mehr Wahrnehmungsflexibilität, Ausdrucksgeläufigkeit, Problemsensitivität usw.. Dies kann, muß aber nicht, da nicht ausdrücklich impliziert, auch zur Analyse und Veränderung bestehender Strukturen, Bedingungen, Verhältnisse führen⁶⁹, ist aber unwahrscheinlich, da nur das Individuum verändert und von ihm Bewältigung auftauchender Probleme gefordert wird, ohne daß z.B. auf Notwendigkeit, Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Veränderung bestehender Verhältnisse, die Ursache dieser Probleme sein können, und die Notwendigkeit der Solidarisierung mit anderen hingewiesen wird und entsprechende Fähigkeiten gefördert werden. Eine Symptombehandlung kann geradezu die Notwendigkeit der

Analyse und Veränderung der Problemursachen, die aus bestimmten gesellschaftlichen Realitäten resultieren, verhindern. "Kreativität, die völlig aus einem gegebenen Bezugssystem heraustritt, ist keine Innovation mehr, eher eine Negation." (KOSSOLAPOW 1975, S. 135)⁷⁰ Es müssen darüber hinaus Fragen gestellt werden wie z.B. "Veränderung wozu, wohin, in wessen Interesse?", sonst werden die kreativen Qualifikationen für die verschiedensten Interessen verwertbar.

"Ohne Aktivierung der Sinne keine adäquate Wahrnehmung, aber ohne reflexive Wahrnehmungskompetenz auch keine Übersetzung des Wahrgenommenen in soziale Strukturzusammenhänge." (KOSSOLAPOW 1975, S. 192 f.)

Nach MAYRHOFFER/ZACHARIAS (1976) ist es deshalb notwendig, "kreative Ambitionen mit gesellschaftlich begründbaren Zielsetzungen zu legitimieren und sie nicht von konkreten sozialen Situationen zu isolieren." (S. 246)

"Kreativität in pädagogischen Situationen, die nicht nur instrumentell organisiert werden soll..., die nicht ins Phantastische ausweichen soll ohne Realitätskoppelung..., braucht Auseinandersetzung mit den je gegenwärtigen und bestimmenden Umweltstrukturen." (S. 249)⁷¹

3.2.2.2.3. Der persönlichkeits-theoretische Ansatz

Zu dem Verhältnis Individuum - soziale Umgebung machen einige Konzepte, die zu diesem Ansatz gehören, nähere Angaben, auf die ich innerhalb dieses Abschnittes eingehen werde.

Zuerst jedoch möchte ich ein Konzept vorstellen, das zwar ebenfalls allein vom Individuum ausgeht, Kreativität jedoch nicht allein als eine spezifische Problemlösungsfähigkeit sieht, sondern mehr als ein die gesamte Persönlichkeit umfassendes, sie charakterisierendes Phänomen.

So definierte FROMM (1959) z.B. Kreativität

- als kreatives Tun wie Malen, Schreiben usw., das gelernt und geübt werden kann und zu neuen Produkten führt, und
- als kreative Einstellung, die u.a. die Fähigkeit umfaßt, andere Menschen offen, d.h. ohne enge Kategorisierung und Projektion wahrzunehmen und auf sie zu reagieren.⁷²

Im persönlichkeits-theoretischen Ansatz wird Kreativität weniger als spezifische Fähigkeit gesehen, sondern als ein bestimmter Charakterzug, eine bestimmte Einstellung, Haltung gegenüber der Umwelt, die die gesamte Persönlichkeit umfaßt: "'Creativity... is the encounter of the intensively conscious human being with his world.'" (MAY 1959, S. 68) Ähnlich formuliert MASLOW, ein weiterer Vertreter dieser Richtung:

"If you think of... the creative person, ... then what you are confronted with is the whole problem of transformation of human nature, the transformation of the character, the full development of the whole person." (1972, S. 288)

3.2.2.2.3.1. Das Kreativitätskonzept von ROGERS

Ich möchte gleich zu Anfang kritisch anmerken, daß dieses Konzept auf rein phänomenologischen Betrachtungen und Überlegungen basiert, die auf ROGERS' eigenen Beobachtungen an Patienten beruhen, und deshalb nicht als überprüfte und gültige Theorie gelten kann: "Die Client-centered Therapie ist mehr eine wissenschaftliche Praxis als eine überprüfte Theorie." (PONGRATZ 1973, S. 342)⁷³

Das wesentliche Merkmal der "fully functioning person"⁷⁴ ist nach ROGERS⁷⁵ die Offenheit gegenüber Erfahrungen ("openness to experience"), die sie in die Lage versetzt,

"feelings and attitudes which heretofore he has not been able to be aware of, which he has not been able to 'own' as being a part of himself" (1971, S. 187),

zuzulassen, zu erfahren und in ihr Selbstkonzept, das nicht starr und rigide, sondern flexibel angelegt ist, zu integrieren. Da eine solche Person jede Erfahrung, der sie ausgesetzt ist - und darunter sind sowohl Erfahrungen mit den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen als auch mit der äußeren Umwelt gemeint -, mehr oder weniger gut wahrnehmen, akzeptieren und in ihre Selbst-Struktur assimilieren kann, bedarf sie keiner defensiven Mechanismen wie z.B. Ignorieren, Leugnen oder verzerrenden Symbolisierens, die immer dann auftreten, wenn Erfahrungen, die nicht mit der Selbst-

Struktur übereinstimmen, als bedrohlich wahrgenommen werden⁷⁶. Aufgrund dieser Offenheit ist die "fully functioning person" in der Lage, "to live fully in each moment" (1971, S. 188), was "an absence of rigidity, of tight organization, of the imposition of structure on experience" (1971, S. 189) beinhaltet. Als drittes charakteristisches Merkmal dieser Person nennt ROGERS einen "increasing trust in his organism as a means of arriving at the most satisfying behavior in each existential situation." (1971, S. 189) Alle drei Charakteristika, die für ihn das "good life" ausmachen, implizieren den "free will":

"... the more the person is living the good life, the more he will experience a freedom of choice, and the more his choices will be effectively implemented in his behaviour." (1971, S. 193)

Da eine solche Person ihre eigenen Bedürfnisse wahrnimmt, akzeptiert und in ihr Selbstkonzept integriert, hat sie auch die Fähigkeit und die Freiheit, Verhaltensweisen, die in einer bestimmten Situation zur Befriedigung dieser Bedürfnisse führen, auszuwählen und dafür relevante Informationen von weniger relevanten zu unterscheiden. Eine solche Person steht mit ihren Merkmalen und Fähigkeiten in krassem Gegensatz zu Menschen, die

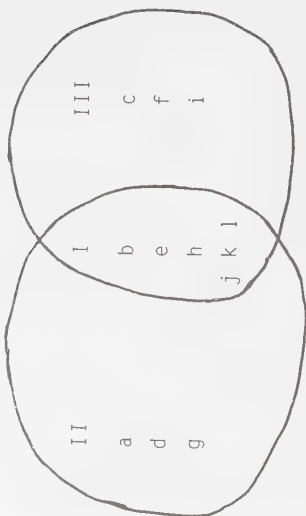
"rely upon guiding principles, upon a code of action laid down by some group or institution, upon the judgment of others..., or upon the way they have behaved in some similar past situation." (1971, S. 189),

Merkmale, die wir im Kapitel I als charakteristisch für vorurteilsvolle Persönlichkeiten fanden.

Als anschauliche Darstellung der "fully functioning person", für ROGERS das von Therapeut und Klient anzustrebende Ziel seiner Methode der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie, sei hier die schematische Darstellung der Gesamtpersonlichkeit von ROGERS (1976b, S. 452 u. 456) wiedergegeben, und zwar in Absetzung zu der Darstellung einer "Personlichkeit im Zustand psychischer Spannung" (S. 451):

Selbst-Struktur

Erfahrung



Tafel 1: Die Gesamtpersönlichkeit
("im Zustand psychischer Spannung")

Erfahrung:

"Dieser Kreis stellt das unmittelbare Feld der Körper- und Sinnes-Erfahrung dar. ... Es enthält alles, was das Individuum erfährt" und "ist ein fließendes, sich veränderndes Feld."

Selbst-Struktur: "Dieser Kreis stellt die Konfiguration von Konzepten dar, die als Struktur des Selbst oder als Selbst-Konzept bezeichnet wurde. Sie umfaßt die strukturierten Wahrnehmungen der Eigentümlichkeiten und Beziehungen des Individuums, zusammen mit den damit verbundenen Werten. Sie ist dem Bewußtsein zugänglich."

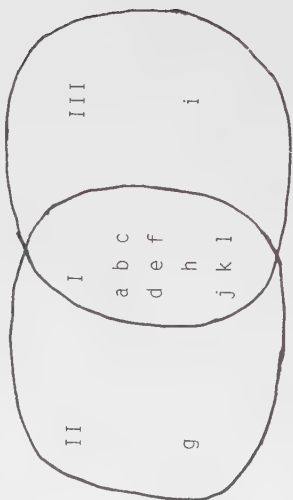
Zone I: "Innerhalb dieses Teils des Erscheinungsfeldes befindet sich das Selbst-Konzept und das Selbst-in-Beziehung in Übereinstimmung mit dem Nachweis der Körper- und Sinnes-Erfahrung." Zone II: "Diese Zone stellt jenen Teil des Erscheinungsfeldes dar, in dem soziale oder andere Erfahrung verzerrt symbolisiert und als Teil der eigenen Erfahrung des Individuums wahrgenommen wurde. Wahrnehmungsgegenstände, Werte und Konzepte sind von den Eltern oder anderen aus der Umgebung introjiziert, werden aber im Erscheinungsfeld als Produkt der eigenen Sinnes-Nachweise wahrgenommen."

Zone III: "In diesem Bereich befinden sich jene Körper- und Sinnes-Erfahrungen, die vor dem Bewußtsein geleugnet werden, weil sie mit der Selbst-Struktur nicht übereinstimmen."

Die Buchstaben a-l "sind als Erfahrungselemente" mit jeweils einem "spezifischen Inhalt" anzusehen. Beispiele für solche Erfahrungselemente, jeweils bezogen auf Tafel 1 und Tafel 2:

Selbst-Struktur

Erfahrung



Tafel 2: Die Gesamtpersönlichkeit
("nach erfolgreicher Psychotherapie")

Tafel 1:

- a) "Ich bin absolut unfähig, mit technischen Dingen umzugehen, was ein Beweis für allgemeine Unfähigkeit ist."
- b) "Ich erfahre Versagen im Umgang mit technischen Einrichtungen."
- c) "Erfahrung von Gelingen bei einer schwierigen technischen Operation."
- d) "Ich empfinde nichts als Haß für meinen Vater, und moralisch habe ich mit diesem Gefühl recht."
- e) "Ich habe bei meinen Kontakten mit meinem Vater Widerwillen gegen ihn erfahren."
- f) "Erfahrung von positiven Gefühlen gegenüber ihrem Vater."
- g) "Ich betrachte homosexuelles Verhalten als etwas Schreckliches."
- h) "Ich erfahre Widerwillen gegenüber homosexuellem Verhalten."
- i) "Gelegentliches Erfahren von homosexuellen Begierden."
- j) "Ich habe von anderen gehört, daß ich groß bin; außerdem habe ich noch andere Beweise dafür, daß ich groß bin."
- k) "Ich erfahre mich als groß im Vergleich zu anderen."
- l) "Ich finde mich nur sehr selten in einer Gruppe, in der ich mich als kleiner erfahre als die anderen."

Abb. 13: "Die Gesamtpersönlichkeit im Zustand psychischer Spannung" im Vergleich zur "Gesamtpersönlichkeit nach erfolgreicher Psychotherapie" (nach ROGERS 1976b, S. 451-457)

Tafel 2:

- a) "Ich bin mir darüber klar, daß meine Eltern das Gefühl hatten, ich sei in technischen Dingen unfähig, und daß das einen negativen Wert für sie hatte."
- b) "Meine eigene Erfahrung bestätigt diese Bewertung in einer Anzahl von Fällen."
- c) "Aber ich besitze auch einige Fähigkeiten auf diesem Gebiet."
- d) "Ich nehme wahr, daß meine Mutter meinen Vater haßt und von mir das gleiche erwartet."
- e) "Ich habe aus verschiedenen Gründen und in mancher Hinsicht einen Widerwillen gegen meinen Vater."
- f) "Und aus anderen Gründen und in anderer Hinsicht mag ich meinen Vater, und beide Erfahrungen sind ein akzeptabler Teil von mir."
- g), h), i) "Diese Elemente bleiben unverändert. Sie sollen der Tatsache Rechnung tragen, daß durch die Therapie nie eine volle Übereinstimmung zwischen Selbst und Erfahrung erreicht wird, daß sie nie alle Introjektionen löscht und nie das gesamte Gebiet der verleugneten Erfahrungen erforscht. Wenn der Klient gelernt hat, daß es ungefährlich ist, alle Sinnes-Erfahrung ohne Verzerrung im Bewußtsein zu akzeptieren, dann wird er sich seinen homosexuellen Impulsen (i) gegenüber vermutlich anders verhalten und die introjizierte kulturelle Einstellung (g) als das erkennen, was sie ist."
- j), k), l) "Das auf einer sicheren Grundlage beruhende Konzept des Individuums von seiner Größe und die anderen stabilen Konzepte, für die dieses Konzept repräsentativ ist, bleiben unverändert."

Die Charakteristika einer solchen durch die Gesprächs-psychotherapie veränderten und damit der "fully functioning" Person sind zusammenfassend folgende:

- Sie erfährt weniger Angst, Spannung, Verletzlichkeit.
- Da "die Struktur des Selbst flexibler, einschließender und unterscheidbarer geworden ist" (ROGERS 1976b, S. 457), erlebt sie Erfahrungen und Situationen seltener als Bedrohung und weist daher auch weniger Abwehrmechanismen auf.
- Weil ihr "Verhalten von einem umfassenderen Wissen über die einschlägigen Sinnes-Grundlagen gelenkt wird, weil weniger Erfahrungen verzerrt und geleugnet werden" (ROGERS 1976b, S. 457), besitzt sie eine größere Fähigkeit, sich an jede Situation, der sie in ihrem Leben begegnet, anzupassen.
- Da "mehr einschlägige Erfahrung im Bewußtsein gegenwärtig und damit Gegenstand von rationalem Wählen" (ebd.) ist, erfährt sie sich und ihr Verhalten als ihr gemäß, hat sie mehr das Gefühl der Kontrolle über ihr eigenes Leben.
- Sie akzeptiert ihr Selbst als ihr "wirkliches ..., organisches Selbst". "Ein größeres Maß an totaler Erfahrung des Organismus wird direkt in das Selbst einbezogen, oder genauer, das Selbst neigt dazu, in der totalen Erfahrung des Organismus entdeckt zu werden." (ebd.)
- Darüberhinaus zeigt sich diese Person "gegenüber anderen akzeptierender und mehr imstande, einen anderen als einzigartige und einmalige Person zu verstehen" (ebd.), weil sie weniger die Notwendigkeit verspürt, sich schützen und verteidigen zu müssen.⁷⁷
- Sie bewertet ihre "Erfahrung auf der Basis aller einschlägigen Unterlagen" und "besitzt somit ein flexibles und anpaßbares System von Werten, das auf einer gesunden Basis beruht." (ebd.)

Die Darstellung der "fully functioning person" geschah an dieser Stelle so ausführlich, weil ihre Merkmale nach ROGERS (1971)⁷⁸ mit denen der kreativen Persönlichkeit übereinstimmen:

"I believe it will be clear that a person who is involved in the directional process which I have termed 'the good life' is a creative person. With his sensitive openness to his world, his trust of his own ability to form new relationships with his environment, he would be the type of person from whom creative products and creative living emerge. He would not necessarily be 'adjusted' to his culture, and he would almost certainly not be a conformist. But at any time and in any culture he would live constructively, in as much harmony with his culture as a balance satisfaction of needs demanded. In some cultural situations he might in some ways be very unhappy, but he would continue to move toward becoming himself, and to behave in such a way as to provide the maximum satisfaction of his deepest needs." (S. 193 f.)

Kreativität wird nach diesem Konzept als Selbstaktualisierungs-, Selbstverwirklichungsfähigkeit⁷⁹, als "Prozeß der Auseinandersetzung des gesunden, voll funktionierenden Individuums mit seiner Umwelt" (LANDAU 1971, S. 30) definiert, der auch zu einer positiven Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse führen soll⁸⁰.

"Der Ursprung der Kreativität ist ... das Bestreben des Menschen, sich selbst zu aktualisieren, seine Möglichkeiten zu werden." (ROGERS 1976a, S. 340)

Der Prozeß der Kreativität entspricht dabei dem therapeutischen Prozeß⁸¹, der zur Stärkung des Ichs führt und damit Kreativität fördert, unter Berücksichtigung derselben Variablen und Bedingungen, die ROGERS auch für die therapeutische Situation aufstellt⁸²:

A. Innere Bedingungen:

1. "Openness to experience: extensionality",
2. "internal locus of evaluation",
3. "ability to toy with elements and concepts".

B. Äußere Bedingungen:

1. "Psychological safety",
 - 1.1. "accepting the individual as of unconditional worth",
 - 1.2. "providing a climate in which external evaluation is absent",
 - 1.3. "understanding empathically",
2. "psychological freedom" ("permissiveness", "complete freedom of symbolic expression"). (ROGERS 1959a)

Das Ziel ist, die Selbstaktualisierungstendenz des Individuums zu stärken und zu erhöhen durch den Aufbau eines flexiblen Selbstkonzeptes, das alle - auch die bedrohlichen - Erfahrungen aus seiner Umwelt und seinem eigenen Innern integrieren kann.

Abgesehen von der meines Erachtens gefährlichen Gleichsetzung von kreativ und "voll funktionierend"⁸³ = gesund und damit von nicht-kreativ und krank, läßt sich zu diesem Konzept ebenfalls kritisch anmerken, daß es noch stärker als der GUILFORD'sche Ansatz allein vom Individuum ausgeht und die soziale Umwelt - Gruppeneinflüsse und -prozesse, gesellschaftliche Strukturen usw. - ausklammert.⁸⁴ Nach ROGERS ist jeder Mensch im Grunde ein vernünftiges und sozial ausgerichtetes Wesen, das in sich eine positive und soziale Selbstaktualisierungstendenz hat. Er ist deshalb in der Lage, ohne äußere Hilfe die Ursachen seiner Probleme zu erkennen und sich selbst in Richtung auf größere Selbstaktualisierung und damit auch auf ein höheres Maß an Kreativität zu verändern⁸⁵:

"One of the most revolutionary concepts to grow out of our clinical experience is the growing recognition that the innermost core of man's nature, the deepest layers of his personality, the base of his 'animal nature,' is positive in nature - is basically socialized, forward-moving, rational and realistic." (ROGERS 1971, S. 90 f.)

In seinen 19 Thesen⁸⁶ hat ROGERS seine Annahmen und Vorstellungen über die Persönlichkeitsstruktur, die Entstehung und Auswirkungen psychischer Störungen und ihrer Abbaumöglichkeiten zusammengefaßt. Er geht dabei von folgenden anthropologischen Grundannahmen aus:

"Der Mensch ist ursprünglich gut und vertrauenswürdig. Entgegengesetztes Verhalten ist erlernt und daher rückgängig zu machen.

Der Mensch besitzt eine angeborene Tendenz zur Selbstverwirklichung und Autonomie. Er trägt Richtung und Maß seiner Veränderung in sich." (OTTEMEIER 1978, S. 41)

"Der Mensch ist sein eigener Lenker. Er allein kennt das Ziel, weiß, was ihm frommt. Ein Idealismus der Freiheit und Menschenwürde kennzeichnet diese Position." (PONGRATZ 1973, S. 340)

Die Tendenz zur Selbstaktualisierung, der alle anderen Bedürfnisse untergeordnet sind, ist als eine Kraft des Organismus zu verstehen, der als alle auf den Menschen einwirkenden Körper- und Sinneserfahrungen definiert ist. Diese Selbstaktualisierungstendenz ist angeboren:

"Diese Tendenz kann tief unter Schichten von verkrusteten psychischen Abwehrmechanismen begraben sein; ... aber es ist meine Überzeugung, daß sie in jedem Einzelnen existiert und nur auf die richtigen Bedingungen wartet, um sich freizusetzen und auszudrücken." (ROGERS 1976a, S. 49)

KINSTLE/KURZ/MEYER-BREMER (1975) machen meiner Ansicht nach zu Recht jedoch darauf aufmerksam, daß nach der gegenwärtigen Anlage-Umwelt-Diskussion angenommen werden muß, daß eine solche Tendenz ebenso wie negative als Ergebnis sozialer Lernvorgänge anzusehen ist, daß sie also bei Menschen, die diese nicht gelernt haben, auch nicht vorhanden ist. Zu demselben Schluß kommen auch GOETZE/JAEDE (1975, S. 64):

"Die Selbstverwirklichungstendenz erscheint bei Rogers als zu sehr abstrahiert von entscheidenden Rahmenbedingungen. Sie wird dem Individuum schlechthin zugesprochen, ohne daß sie in seinen sozialen Kontext verankert wird."⁸⁷

Weiter ist die Bewertung "positiv" und auch "negativ" immer "vom jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld" (KINSTLE/KURZ/MEYER-BREMER 1975, S. 29)⁸⁸ abhängig.

An dieser Stelle zeigt sich bereits die allzu starke Betonung des individualistischen Ansatzes bei ROGERS, der das soziale Umfeld des Individuums fast vollständig ausklammert.⁸⁹ Die Umwelteinflüsse werden lediglich als krankmachende äußere Bedingungen angedeutet⁹⁰, die die Selbstaktualisierungstendenzen des Menschen verschütten können. Die gesellschaftliche Bedingtheit von Konflikten und Problemen der Persönlichkeit wird zwar postuliert, aber dann nicht näher analysiert und reflektiert und auch nicht in den Veränderungsprozeß miteinbezogen.⁹¹ Der Ansatz der Therapie und damit auch der Kreativierung liegt allein - wie übrigens bei den meisten amerikanischen Kreativitätskonzepten⁹² - bei der Weckung und Entwicklung der Tendenzen im Individuum ohne Einbeziehung und Veränderung der Umweltbedingungen.⁹³

Dadurch entsteht die Gefahr, daß

"... die Realisierung gesprächspsychotherapeutischen Verhaltens darin bestehen kann, allein den Kl. als Ursache seiner Probleme zu sehen und ihm dies auch zu vermitteln; ein solches Vorgehen würde den Kl. von den äußeren Ursachen bestimmter Schwierigkeiten ablenken und könnte ihn daran hindern, diese Schwierigkeiten dort, wo sie auftreten, zu erkennen und zu bearbeiten." (FIETKAU/THIEDE 1975, S. 59)⁹⁴

Damit ergibt sich für FALBESANER (1974) "die paradoxe Situation", daß das Individuum, u.a. durch gesellschaftliche Verhältnisse krank gemacht, "in einem gesellschaftlichen Vakuum, nämlich der individualistisch orientierten Therapiesituation wieder gesunden soll." (S. 56) Was ist, wenn sich die Umwelteinflüsse

"als die stärkere soziale Determinante erweisen ..., insbesondere dann, wenn diese pathogenen Umwelteinflüsse auch während und nach der Therapie noch weiterbestehen" (ebd.)?⁹⁵

Für ROGERS stellt sich diese Frage gar nicht, da er alle für das menschliche Denken, Fühlen und Verhalten wichtigen Komponenten allein im Individuum ansiedelt. Für sein Konzept spielt die äußere Realität keine Rolle, da für das Individuum Realität allein aus seinen subjektiven Wahrnehmungen besteht. Er geht sogar so weit zu behaupten, daß Realität erst überhaupt durch Wahrnehmung sich konstituiert:

"It is the perception of the environment which constitutes the environment".

"He lives in an environment which for theoretical purposes may be said to exist only in him, or to be of his own creation." (1959b, S. 222).

Damit ergibt sich der folgerichtige Schluß, daß "Realität, die als nur im Individuum existent angenommen wird, ... dann auch ... nur dort verändert werden" (FALBESANER 1974, S. 59) kann.⁹⁶

Das menschliche Verhalten ist nun nach ROGERS das Ergebnis des Zusammenspiels von Erfahrungs-, Wahrnehmungsfeld und dem Selbstkonzept. Das Erfahrungsfeld bezeichnet alle - bewußten und unbewußten - Einflüsse auf den menschlichen Organismus. Um nun Handeln möglich zu machen, werden die für das Verhalten als notwendig erachteten Erfahrungen im

Wahrnehmungsfeld vororganisiert. Ausgelöst wird die Wahrnehmung dabei immer durch das

"Bedürfnis, Erfahrungen im Hinblick auf Handeln zu gewinnen, d.h. ein Bedürfnis mobilisiert immer die potentiell dazu passenden und vorhandenen Erfahrungen, um sie zielgerichtet einsetzen zu können." (OTTEMEIER 1978, S. 42)

Die eigentliche Steuerungsinstant des Verhaltens stellt aber das Selbstkonzept dar, das sowohl aus selbst gemachten als auch aus vermittelten Erfahrungen besteht. Zwischen Selbstkonzept und Verhaltensweisen besteht dabei immer Übereinstimmung. Im Selbstkonzept kann es nun zu Störungen kommen, die sein Funktionieren beeinträchtigen: das kann einmal geschehen, wenn rein biologisch bestimmte Bedürfnisse, die dem Selbstkonzept widersprechen, abgewehrt werden, was diese Bedürfnisse jedoch nicht ausschaltet. Sie werden als Bedrohung erfahren, verzerrt wahrgenommen, und es entwickelt sich eine rigide Struktur des Selbstkonzepts. Wenn eine Störung vorliegt, wird zum zweiten nicht mehr zwischen eigenen und vermittelten Erfahrungen unterschieden. Die vermittelten erscheinen als eigene und "können den eigenen Erfahrungsprozeß so beherrschen, daß dieser nur noch verschwindend gering ist." (OTTEMEIER 1978, S. 43) Um das Selbstkonzept wieder funktionsfähig zu machen, muß nun die jedem Individuum angeborene "organismische Wertfindungs- und Selbstgestaltungstendenz" (FALBESANER 1974, S. 62) ("actualizing tendency" und "organismic valuing") wieder bestärkt und unterstützt werden, damit das Individuum diese seine eigenen Erfahrungen zuläßt, unverzerrt wahrnimmt und in sein Selbstkonzept integriert.

Dies geschieht nun in der klienten-zentrierten oder auch nicht-direktiven Gesprächspsychotherapie, als deren Ziele BASTINE (1973a, S. 75) formuliert:

"Akzeptierung der eigenen Person; Selbständigkeit, d.h. Freiheit von äußeren und selbst auferlegten Zwängen; Bereitschaft und Befähigung zu sozialen Beziehungen, sozialen Aktivitäten und sozialer Reflexion; Gefühle emotionaler Sicherheit und Angstfreiheit; Bereitschaft und Befähigung, eigene Gefühle und Bestrebungen wahrzunehmen."

Der Prozeß läuft, verkürzt dargestellt, dabei folgendermaßen ab:

- "Zunächst findet eine Desorganisation des Selbstkonzepts statt zugunsten einer neuen Orientierung an eigenen Bedürfnissen und Wünschen.
- Der Therapeut gibt dem Klienten in dieser Phase ein Gefühl der Sicherheit, indem er die Basisvariablen erfüllt.
- Die Selbststruktur des Klienten verfestigt sich wieder, die Wahrnehmungen sind realitätsbezogener und vollständiger geworden.
- Das neu formulierte Selbst läßt eine umfassendere Realisierung des Organismus zu und stellt eine bessere Grundlage für weiteres Wachsen dar." (OTTEMEIER 1978, S. 46)⁹⁷

Er wird dabei wesentlich bestimmt durch das Verhalten des Therapeuten, das gekennzeichnet ist durch

- persönliche Akzeptierung des Klienten,
- Konzentration auf emotionale Prozesse,
- Selbstaktivierung des Klienten,
- Lernhilfen.⁹⁸

Als Basisvariablen werden dabei gefordert:

- Reflektieren der Gefühle, Einstellungen und Haltungen des Klienten (Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte),
- unbedingte Wertschätzung und Akzeptierung des Klienten,
- Echtheit und Selbstkongruenz.⁹⁹

Das kranke Individuum, das nach ROGERS gekennzeichnet ist durch geringe Selbstachtung und -akzeptierung und negative Selbstbewertung (Diskrepanz zwischen Real- und Idealkonzept), wenig differenzierende und verzerrte Wahrnehmung, wenig Spontaneität und Echtheit im Verhalten, rigide Abwehrformen, wenig Flexibilität und Offenheit usw., soll demnach durch Reflexion seiner emotional geprägten Einstellungen sich selbst gegenüber, seiner Gefühle, Werte usw. dahin gebracht werden, der Realität angepaßtere Denk- und Verhaltensweisen zu entwickeln. Dabei wird von der bereits oben genannten Voraussetzung ausgegangen, daß das Individuum dazu - Entfaltung eines ihm adäquaten Wertesystems, Erkennen der eigenen Situation, Herbeiführen von Veränderungen im Denk- und Verhaltensbereich - ohne äußere Hilfe imstande ist, wenn die entsprechenden emotionalen Voraussetzungen da sind, die in der Therapie lediglich initiiert werden. Dabei

werden die das Individuum beeinflussenden gesellschaftlichen und sozialen Faktoren und Strukturen ausgeklammert, ja es wird sogar ein feindliches Verhältnis zwischen Individuum und Realität/Gesellschaft postuliert: Wie oben bereits ausgeführt, ist das gestörte Selbstkonzept u.a. ein

"Ergebnis der Übernahme von Werten, Einstellungen usw. aus der Gesellschaft durch das Individuum; die fremden Maßstäbe stehen oft im Widerspruch zum Erleben des Individuums, diese Widersprüchlichkeit wirkt angsterzeugend." (FALBESANER 1974, S. 70)

Demgegenüber besteht das gutfunktionierende, harmonische Selbstkonzept allein aus "den individuellen Erfahrungen und Erlebnissen des Menschen, ist individuell und nicht gesellschaftlich geprägt." (ebd.)¹⁰⁰

So ergibt sich bei diesem Ansatz dieselbe Frage wie bei GUILFORD, ob eine solche Methode, die ohne Berücksichtigung der sozialen Umwelt eine Veränderung allein beim Individuum anstrebt und die Spannungen und Konflikte zwischen diesem und der Gesellschaft, die das Individuum in der Entwicklung wesentlicher Bereiche einschränken und behindern, allein im Individuum abbauen will, nicht gerade die sie notwendig machenden Verhältnisse reproduziert und aufrechterhält, indem sie das Individuum einfach an die vorgegebenen Strukturen und Bedingungen anpaßt:

"Damit ist die Frage zu überprüfen, wieweit die herkömmliche GT zu einem Instrument der Anpassung an das Bestehende, an herrschende Gesellschaftsstrukturen wird und wieweit sie mit einer therapeutisch unrealistischen und unsozialen Arbeitshypothese operiert, daß nämlich psychisch kranke Individuen in jedem Fall individuell zu kurieren und glücklich zu machen seien, auch ohne eine Veränderung der sich als pathogen erweisenden Umstände." (FALBESANER 1974, S. 67)

Ähnlich argumentieren ZIMMER (1973) und ADORNO (1970):

"Psychologie, die Gesellschaftstheorie nicht einbezieht, verläuft sich in Aporien oder paßt sich der Gesellschaft, für die sie sich nicht interessiert, bedingungslos an." (ZIMMER 1973, S. 435)

ADORNO (1970) bezeichnet ein solches Vorgehen sogar als "Ideologie":

"Der Psychologismus jeglicher Gestalt, der umstandslose Ansatz beim Individuum ist Ideologie. Er verzaubert die individualistische Form der Vergesellschaftung in eine außergesellschaftliche, naturhafte Bestimmung des Individuums." (S. 22)

Die Frage der Anpassung nimmt z.B. MASLOW (1973) auf, der hinsichtlich Kreativität eine ähnliche Position wie ROGERS vertritt:

"Die Gefahr... ist das Wiedererstehen der alten Identifikation der psychologischen Gesundheit mit der Anpassung in einer neuen und raffinierteren Form der Anpassung an die Realität, der Anpassung an die Gesellschaft sowie der Anpassung an andere Menschen." (S. 179)

Gerade die Widerlegung dieser von ihm gesehenen Gefahr weist aber nur wieder auf die Gefahren der von ihm definierten "Selbstverwirklichung" hin, die sehr wohl zu einer rigiden Anpassung mit vielleicht auch "innerer Emigration" führen kann. Denn die Selbstverwirklichung kann nicht definiert werden über Verhalten, Einwirken auf die bzw. Veränderung der Umwelt, sondern allein über intrapsychische Momente: Der "gesunde Mensch" wird "durch seine eigenen intrapsychischen und von der Umwelt unabhängigen Gesetze definiert". "Ein extrapsychischer Mittelpunkt kann nicht für die theoretische Aufgabe verwendet werden, die gesunde Psyche zu definieren" (S. 179). Die sich selbstverwirklichenden Menschen, die er beschreibt, zeichnen sich aus durch Distanziertheit, Hang zum Privaten, zu Kontemplation und Meditation, was oft dazu führte, daß sie oberflächliche Konventionen akzeptierten, sie aber privat außer acht ließen. Expressive Verhaltensweisen, ein Kennzeichen dieser Menschen, haben "wenig mit der Umwelt zu tun und nicht den Zweck, sie zu ändern oder sich an sie anzupassen." (S. 183) Ja, es ist sogar gefährlich, die Umwelt verändern zu wollen, denn

"je mehr wir die Umwelt zu meistern oder in ihr wirksam zu sein versuchen, desto stärker beschneiden wir die Möglichkeit des vollen, objektiven, distanzierten, nichtinterferierenden Erkennens. Nur wenn wir es sein lassen, können wir voll wahrnehmen." (ebd.)

Wenn auch die Bedeutung meditativer und kontemplativer Methoden und einer gewissen Distanziertheit nicht gelegnet

werden soll für die Erkenntnis des Selbst und der Umwelt, so sollte doch auch nicht die Gefahr übersehen werden, daß dies auch zu einem inneren Rückzug mit passiver, distanzierter Haltung zu veränderbaren Umweltbedingungen führen kann. Gerade für den Vorurteilsabbau ist es wichtig, daß Selbstentfaltung sich im Wechsel mit Veränderung der Umwelt (Interaktionsformen, Unterdrückung usw.) vollzieht, denn Selbsterkenntnis und Einsicht in die Funktion und Vorurteilshaftigkeit bestimmter Einstellungen und Verhaltensweisen allein ändern diese und die sie notwendig machenden Interaktionsformen und Herrschaftsverhältnisse nicht¹⁰², wenn nicht gleichzeitig gelernt und praktiziert wird, diese neuen Einstellungen und Einsichten in veränderndes Verhalten umzusetzen bzw. die äußeren Bedingungen von Vorurteilshaftigkeit zu ändern.

An dieser Stelle ist auch die Position MADDIs (1975) anzuführen, der von einer größtenteils existentialistischen Sichtweise her die Aktualisierungstheorie kritisiert. Kreativität stellt für ihn immer ein Infragestellen bestehender gesellschaftlicher Positionen und Strukturen dar und beinhaltet deshalb immer eine Gefahr für den status quo: Kreativität ist "a sociopolitical threat" (S. 181). Voraussetzungen für Kreativität sind für ihn sehr großes Selbstvertrauen, harte Arbeit und Selbstdisziplin, die nicht durch "little exercises in novelty in the hothouse climate of a permissive and loving laboratory" (S. 182) und "the mentally passive, emotionally hedonistic directives of the actualization position" (S. 186) eingeübt werden können.

Von den anderen Kreativitätsautoren, die sozial-kreatives Verhalten eng auf die jeweilige Umwelt und deren Veränderung beziehen, möchte ich als Beispiel nur ULMANN (1974) und KOSSOLAPOW (1975) nennen. So liegt für ULMANN Erziehung zur Kreativität vor, wenn vermittelt wird,

"daß Erkenntnis nicht Selbstzweck sein kann, sondern die Voraussetzung, um selbständig Widersprüche zu lösen bzw. deren Lösung zu antizipieren. Damit dies bewußt wird, muß dem zu Erziehenden Gelegenheit gegeben werden, die erworbenen Fähigkeiten (Wissen und Fertigkeiten) einzusetzen, die eingeübten Tätigkeiten auszuüben, um ein Produkt herzustellen

len, das den nun bewußten Bedürfnissen entspricht - und somit materielle bzw. normative Begrenzungen zu durchbrechen" (S. 630),

und KOSSOLAPOW definiert:

"Lebensstil sozial-kreativer Prägung wäre: an wechselnden Umweltbezügen teilnehmen und ohne Selbstaufgabe sensibel und handlungsbezogen darauf zu reagieren." (S. 140)¹⁰³

Hinzu kommt, daß der Veränderungsprozeß bei ROGERS allein an den emotionalen Faktoren ansetzt, wobei angenommen wird, daß sich kognitive und Verhaltensänderungen dann automatisch ergeben. Emotionale Ausgeglichenheit und - nehmen wir die kognitiven Veränderungen hinzu - steigendes Differenzierungsvermögen und realistischere Umweltwahrnehmung sind zwar wichtige Voraussetzungen für mögliche Verhaltensänderungen, reichen aber nicht aus, wenn nicht gleichzeitig neue Verhaltensweisen gelernt und damit Verhaltensänderung direkt mit in den Prozeß einbezogen wird, um sich selbst und die krankmachende Umwelt zu verändern. Andererseits können Verhaltensänderungen wieder zur Änderung von Einstellungen usw. führen:

"Currently there is relatively little evidence that changes in personal constructs - or in opinions, beliefs, or values - necessarily produce important behavior changes. Often cognitive and value changes may follow as a function of particular behavioral performances, rather than serve as the causes for these performances." (MISCHEL 1976, S. 115)¹⁰⁴

Daß sich aufgrund dieser Methode von ROGERS reale Verhaltens- und Umweltveränderungen durch Herstellen der emotionalen Voraussetzungen ergeben, ist umso fraglicher, als die klienten-zentrierte Gesprächstherapie gerade darauf beruht,

"den Klienten... in dem subjektiven, emotionalen Charakter seiner Einstellungen gegenüber ... objektiven Konfliktstrukturen zu verstärken." (FALBESANER 1974, S. 75)

Damit unterstützt diese Methode

"notwendig eine individualistische Verarbeitung, die sich auf einer solchen gesellschaftlichen Konfliktebene nicht als eine, der späteren tatsächlichen Lösung dienenden Vorarbeit, sondern nur als weitere Verfälschung einer schon verzerrten Wahrnehmung erweisen kann" (ebd.).

Nach ROGERS soll das kranke Individuum wieder "normalisiert" werden. Dahinter steckt die unbewiesene Annahme, daß der "normale" Mensch über die nötigen Informationen und Verhaltensweisen verfügt, um seine eigene gesellschaftliche Situation zu erkennen und konstruktive Veränderungen einleiten und durchführen zu können, und dies auch tut. Dabei wird einfach vorausgesetzt und nicht erklärt, daß die "fully functioning person" ihre Kreativität allein aufgrund ihrer Erfahrungsoffenheit zum gesellschaftlich Konstruktiven und nicht zum Destruktiven einsetzen und benutzen wird, auch ohne auf außerindividuelle Werte Bezug zu nehmen; denn die soll es ja allein in sich selbst finden und nicht von außen übernehmen, da diese "nur" vermittelte Erfahrungen darstellen:

"... sofern das Individuum für seine ganze Erfahrung 'offen' ist..., wird sein Verhalten kreativ sein, und man wird sich darauf verlassen können, daß seine Kreativität im wesentlichen konstruktiv sein wird. ... In dem Maße, wie das Individuum große Gebiete seiner Erfahrung im Bewußtsein verleugnet..., werden seine kreativen Gestaltungen pathologisch oder gesellschaftlich schädlich - oder beides - sein können." (ROGERS 1976a, S. 342)

Es reicht darüberhinaus jedoch nicht aus, die Zieldefinition der Methode "einfach an der gesellschaftlich vorgegebenen Normalität" (FALBESANER 1974, S. 76) zu orientieren, sondern das Ziel muß sein, das Individuum zu befähigen, sich mit konfliktverursachenden gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnissen aktiv auseinanderzusetzen.

"Diese Befähigung muß von dem Klienten aktiv erworben werden, denn sie ist keine 'normale' Eigenschaft. Wenn der Klient in der Psychotherapie aber nur 'renormalisiert' wird und alles weitere ihm selbst überlassen bleibt, so werden ihn im allgemeinen die unverändert pathologischen Strukturen entweder zu weitergehenden Anpassungsleistungen oder zu erneuter Krankheit zwingen. Psychotherapie würde damit automatisch eben diejenigen Strukturen stabilisieren, deren destruktive Folgen für die menschliche Psyche sie zu beseitigen sucht" (FALBESANER 1974, S. 77).¹⁰⁵

Nach ZIMMER (1973) hat eine solche Therapie "die Funktion, allgemeines Leiden erträglicher zu machen, und könnte dadurch überfällige Innovationen eher verhindern statt fördern." (S. 442) Ihr emanzipatorischer Charakter kann sich

auf diese Weise in sein Gegenteil verkehren und affirmativ geraten.

Gefährlich ist meiner Ansicht nach allerdings auch die Auffassung von ROGERS, man könne mit dieser Therapie bzw. mit Therapie überhaupt makrosoziale Irrationalismen abbauen. In unserer Gesellschaft herrschen ökonomische und soziologische Gesetzmäßigkeiten und Machtansprüche vor, die sich nicht durch therapeutische Kommunikation allein lösen lassen. Therapie kann hier nur indirekt wirksam werden.

"Ökonomie, Soziologie und Politik sind Felder, die sich ihr entziehen, da psychologische Determinanten nicht ihre wesentlichen Bestimmungen sind." (ZIMMER 1973, S. 446)

Sie kann nicht allein gesellschaftliche Innovationen einleiten, sie kann aber unterstützend arbeiten, indem sie durch Vermittlung grundlegender Erfahrungen das Individuum soweit emanzipiert, daß es seinen Leidensdruck in politisch rationales Handeln umsetzt. Dies kann z.B. auch dadurch erreicht werden, daß das Individuum die Fähigkeit erhält, Bedürfnisse gelöst von Außenbestimmtheit zu artikulieren und anzuerkennen, sich zu solidarisieren und seine Partner zu akzeptieren. Diese Fähigkeit kann sich dann auch auf Außenbereiche auswirken, wenn das Individuum gleichzeitig lernt, sein individuelles Leiden auf den sozialen Kontext, in dem es entstanden ist, zurückzuführen, die Außenbestimmtheit seines Verhaltens erfährt und die hinter den Manipulationen stehenden Interessengruppen analysiert und Mündigkeit und Solidarisierung auch nach außen trägt.¹⁰⁶

Diese gegenüber den meisten der bisher besprochenen Änderungsversuchen vorurteilsvoller Einstellungen entgegengesetzte Einschränkung auf emotionale, aber auch die auf individualistische Faktoren macht dieses Konzept in seiner alleinigen Anwendung auch für den Vorurteilsabbau untauglich, obwohl einige Komponenten dieses Ansatzes, gerade weil er so sehr die emotionale Seite betont, durchaus berücksichtigt werden sollten. So sprechen z.B. für den Einsatz der Methoden auch Ergebnisse der nicht-direktiven Spieltherapie, die u.a. auf den Ausführungen von ROGERS aufbaut, aber auch lerntheoretische und andere Ansätze ein-

bezieht: nach GOETZE/JAEDE (1975) und JAEDE (1975) führt Spieltherapie bei Kindern zu Verringerung von Angst, höherer Selbständigkeit, erhöhter geistiger Wendigkeit und Denkfähigkeit und vermehrtem Einfallsreichtum.

Ausgehend von der Theorie der autoritären Persönlichkeit, will ich zwar auch hauptsächlich beim Vorurteilsabbau beim Individuum ansetzen, jedoch müssen dabei, wie der Abschnitt über die Determinanten vorurteilsvoller Einstellungen¹⁰⁷

und auch der über die Theorie der autoritären Persönlichkeit¹⁰⁸ gezeigt haben, dabei gruppale und gesellschaftliche

Einflüsse unbedingt berücksichtigt werden. Darüberhinaus würde eine nur auf emotionale Faktoren einwirkende Methode

nur eine Umkehrung der meisten bisherigen kognitiv ausgerichteten Änderungsversuche bedeuten, während Vorurteile, wie im 1. Kapitel¹⁰⁹ dargestellt wurde, kognitive, emotio-

nale und Verhaltensaspekte umfassende Konstrukte sind und Änderungen auf einer Ebene nicht automatisch Änderungen auf

den andern beiden nach sich ziehen. Wie besonders im Abschnitt über Einstellungen und Verhalten¹¹⁰ deutlich wurde,

muß ein Konzept zum Vorurteilsabbau auch Veränderungen im realen Verhalten einbeziehen. Zwar läßt sich nach PONGRATZ

(1973) das gestörte Selbstkonzept, wie ROGERS es versteht, als Vorurteil gegen sich selbst und andere begreifen und

enthält alle drei Komponenten: die kognitive, worunter er die gestörte und unrealistische Selbst- und Fremdwahrnehmung versteht, die zu einseitigem und verzerrtem Denken

und Lernen führen, die behaviorale, da die verzerrten kognitiven Prozesse fehlangepaßte Verhaltensweisen nach sich

ziehen, und die emotionale¹¹¹, aber der Ansatzpunkt der Theorie liegt ausschließlich bei der letzten.

Da es nicht reicht, eine kreativ gefärbte Einstellung gegenüber der Umwelt zu entwickeln, sondern auch und gerade soziale und individuelle Probleme, die mit Vorurteilen in

Beziehung stehen, sie u.U. bedingen bzw. unterstützen¹¹²,

gelöst werden müssen, also kreatives Problemlösen im Sinne von GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER gelernt und angewendet werden muß, bedarf es neben der emotionalen Sicherheit auch

intellektueller Faktoren, "die zu einer kreativ-bewußten Strukturierung des Erfahrungs- und Aktionsfeldes verhelfen" (KOSSOLAPOW 1975, S. 56). Kreative Lösungen entstehen nicht spontan und intuitiv aus sensibler Wahrnehmung des eigenen Ichs und des andern, Angstfreiheit usw., sondern bauen auf auf gewonnenen und verarbeiteten Informationen und Beurteilungsprozessen.¹¹³ Das heißt nicht, daß die affektive Komponente und das Einbeziehen un- und vorbewußter Elemente, die von Bewußtseinskräften wie Selbstbeobachtung und -gestaltung gelenkt werden, für die soziale Kreativität eine untergeordnete Rolle spielen¹¹⁴, nur sind auch dafür intellektuelle Fähigkeiten und das Lernen sozialer Verhaltensweisen¹¹⁵ notwendig¹¹⁶.

Eine weitere Gefahr liegt in der Ich-Bezogenheit des Konzeptes von ROGERS, die nach der Einteilung der Kreativität in fünf Ebenen von TAYLOR (1959, S. 51 ff.) "nur bis zu einer bestimmten Ebene kreativer Entwicklung führen könnte" (KOSSOLAPOW 1975, S. 89 f.), nämlich bis zur dritten, der inventiven, "während Endstufen innovativen und ingeniösen Verhaltens den Umwelt- und Gesellschaftsbezug als Maßstab, Bewußtseinsfaktor, Traditionszusammenhang brauchen würden" (KOSSOLAPOW 1975, S. 90).

3.2.2.2.3.2. Zwei Weiterführungen des Konzeptes von ROGERS

Zum Schluß möchte ich noch auf zwei Ansätze hinweisen, die das Konzept von ROGERS in dem Sinne erweitern, indem sie eine Integrierung aller drei Komponenten versuchen und auch mehr als ROGERS sich auf Ergebnisse der Kreativitätsforschung beziehen.

Bei dem ersten handelt es sich um ein Buch von GORDON (1976), der versucht, die Prinzipien dieser Therapie auf Eltern-Kind-Probleme anzuwenden, und dabei auch den kreativen Prozeß, wie ich ihn im Abschnitt 3.2.2.2. dargestellt habe, miteinbezieht und dadurch mehr als ROGERS den kognitiven und auch den Verhaltensaspekt, indem er konkrete Vorschläge zum Verhalten in bestimmten Konfliktsituationen macht,

berücksichtigt. Zwar beziehen sich seine Vorschläge nur auf Konfliktsituationen zwischen Eltern und Kindern, deren Muster sind aber z.T. auch auf andere "Gruppen" übertragbar. Seine Vorschläge sind jedoch wenig ausgearbeitet, zu wenig theoretisch mit dem Konzept von ROGERS verbunden - sie bilden nur ein kurzes zwischengeschobenes Kapitel in seinem Buch - und durch keine Untersuchungen in ihrer Wirksamkeit belegt¹¹⁷, so daß seine Gedanken nur als ein möglicher Vorschlag zu einer Weiterarbeit auf dem Gebiet "soziale Kreativität" verstanden werden können.

Anders ist es mit der sog. "Kommunikationstherapie" von MANDEL/MANDEL (1973), die mehrere Therapierichtungen aufgreift. Im Mittelpunkt dieser Therapie steht "die Veränderung von sozialen Verhaltensweisen" (S. 20). Anders als bei ROGERS wird die Einbeziehung der umgebenden Gruppe betont und die Therapie auf ihre Funktion in der Gesellschaft hin befragt.¹¹⁸ Als Ziele werden genannt: "neue gemeinsame Wege der Bedürfnisbefriedigung" (S. 24) finden und dadurch zur "Erweiterung des sozialen Verhaltensrepertoires" (S. 25) gelangen, "herrschaftsfreie Kommunikation" (S. 25) ermöglichen, um eigene Bedürfnisse artikulieren und in Abstimmung mit dem Partner verwirklichen zu können. Ihrer Meinung nach setzt soziale Kreativität Selbstfindung voraus, was ihren Ansatz, Individuen dazu zu befähigen, sich ihrer eigenen Bedürfnisse bewußt zu werden und sie auszusprechen, legitimiert. Ihre Methoden stellen eine Verflechtung vieler verschiedener Techniken und Therapieansätze dar, wobei Verhaltensübungen an erster Stelle stehen.

"Das aktiv übende Erlernen neuer ... Verhaltensweisen, alternativer Kommunikationsformen ist unerläßlich, sollen nicht die geschilderten Bemühungen um bessere soziale Wahrnehmung und Rückmeldung letztlich wirkungslos bleiben. Einsichten allein genügen nicht. ... Entscheidende Einsichten folgen neuen Erfahrungen nach." (S. 132)¹¹⁹

Das Ziel ist, soziales Lernen zu lernen, "Methoden zu üben und zu reflektieren, mit deren Hilfe man später auftauchende Konflikte bewußt und selbständig zu lösen vermag." (S. 306)

Dieses Konzept kommt einem integrativen Ansatz sehr nahe,

wenn auch der Verhaltensaspekt aufgrund ihrer Auffassung: "Von der Verhaltensänderung zur Einstellungsänderung!" eine übergeordnete Rolle spielt.

3.2.2.2.3.3. Das Konzept von WOLLSCHLÄGER

Zum Schluß sollen noch zwei persönlichkeits-theoretische Ansätze besprochen werden, die zwar nicht so differenziert ausgearbeitet worden sind wie die beiden vorherigen von GUILFORD und ROGERS, die aber aufgrund ihrer stärkeren Einbeziehung der sozialen Umwelt wichtige Ergänzungen zu den Konzepten von ROGERS und GUILFORD liefern.

Einer von ihnen - WOLLSCHLÄGER - bezeichnet dabei sein Konzept¹²⁰ direkt in Absetzung zu den bisherigen Kreativitätskonzepten als das einer "sozialen" oder auch "emanzipatorischen" Kreativität.

In seinem Buch "Kreativität und Gesellschaft" definiert WOLLSCHLÄGER (1972) Kreativität als

"die Fähigkeit, neue Zusammenhänge aufzuzeigen, bestehende Normen sinnvoll zu verändern und damit zur allgemeinen Problemlösung in der gesellschaftlichen Realität beizutragen." (S. 11 f.)

Er geht dabei davon aus,

"daß die Eigenschaften eines kreativen Menschen, zum Beispiel Sensibilität, Originalität, Phantasie, Spontaneität, Reflexionsvermögen und kritisches Bewußtsein, die Voraussetzungen darstellen, um gesellschaftliche Realität, vor die jeder Mensch gestellt ist, überhaupt zu bewältigen." (S. 11)¹²¹

Anders als ROGERS und GUILFORD stellt er sein Konzept, das unter Einschluß spieltheoretischer und lerntheoretischer Erkenntnisse hauptsächlich auf dem psychoanalytischen Ansatz beruht, anhand praktischer Beispiele aus der Jugendkunstschule Wuppertal dar. Ziel des dort durchgeführten Programms ist es, Kinder durch Entwicklung und Förderung sozialer und Gruppenkreativität zur Kooperation zu befähigen und sie damit "auf die soziale Realität der zwischenmenschlichen Beziehungen und Probleme vorzubereiten." (S. 12)

Erreicht werden soll dieses Ziel hauptsächlich durch spielerische Beschäftigung in der Gruppe mit künstlerischen Medien, die als "ursprüngliche Ausdrucks- und Kommunikationsmittel oder als Informationsträger" (S. 12) definiert werden. Er beruft sich dabei vor allem auf LOWENFELD (1962) und LOWENFELD/BRITAIN (1975), deren Ergebnisse ULMANN (1970) mit den Worten zusammenfaßt:

"Die größte Bedeutung bei der Erziehung zu kreativem Verhalten hat... der Kunstunterricht. Die beste Vorbereitung für kreatives Verhalten ist die konstante schöpferische Tätigkeit, wobei vorhandenes Wissen verwertet wird. Im Kunstunterricht können alle Fähigkeiten entwickelt werden, die auch auf anderen Fachgebieten zu kreativem Verhalten führen. Das Kind lernt im Kunstunterricht, seine Sinne zu gebrauchen, hinzusehen, zuzuhören und so Probleme in seiner Umwelt zu entdecken. Es lernt, viele Ideen in kurzer Zeit zu entwickeln, sich neuen Situationen schnell anzupassen (z.B. das Material neu zu verwenden), neue Wege zu gehen, mit neuem Material zu experimentieren, zu abstrahieren, zu synthetisieren und das, was es sieht, neu zu organisieren." (S. 152)

Die Kreativierung geschieht nach WOLLSCHLÄGER in drei Phasen, die jedoch nicht nacheinander ablaufen, sondern sich z.T. überlagern¹²²:

- Sensibilisierung, in der die Kinder durch "systematische Ermutigung... zu spontanem Verhalten" (S. 54) für verlorengegangene und neue Ausdrucks-, Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten sensibilisiert werden sollen, die sie beim Kennenlernen der übrigen Gruppenmitglieder und in der Konfrontation mit sachlichen und sozialen Problemen ausprobieren sollen. Neben der Beschäftigung mit künstlerischen Materialien wird in dieser Phase das Rollenspiel angewandt.
- Gruppen-Reflexion, in der die neuen Möglichkeiten bewußt gemacht und beurteilt werden und Kontakte geknüpft werden sollen. Dies geschieht neben den beiden in der ersten Phase angewandten Methoden auch durch das Gespräch. Das Kind soll in dieser Phase seine neuen Möglichkeiten, die u.a. auch durch Zulassen unbewußten Triebmaterials entstanden sind, hinsichtlich ihrer Realisationsmöglichkeiten in seiner Umwelt hinterfragen. These (Umwelt des

Kindes) und Antithese (neue Möglichkeiten des Kindes) werden dann in der dritten Phase in einer Synthese aufgelöst.

- Synthese, in der die Kinder sich mit Techniken, Materialien und Themen der Umwelt bzw. gesellschaftlichen Realität auseinandersetzen, indem sie sie gemeinsam mit den andern Gruppenmitgliedern spielerisch nachahmen, verändern und neugestalten aufgrund ihrer neu gewonnenen Eigenschaften wie z.B. Sensibilität, Originalität, Kritikfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und Reflexionsvermögen. In dieser Phase geht es vor allem um das planvolle und kollektive Gestalten, Bearbeiten und Spielen (Methoden sind u.a. Besichtigungen, Betrachtung und Bearbeitung von Kinderspielen, Märchen, Rollenspiele) und Finden realitätsbezogener Lösungen.¹²³

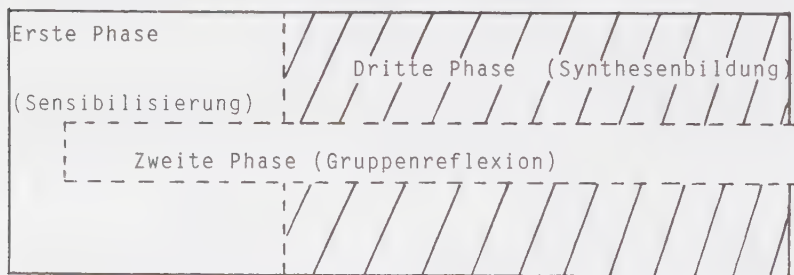


Abb. 14: Die drei Phasen der Kreativierung (nach WOLL-SCHLÄGER 1972, S. 67)

Pädagogische Voraussetzung in allen drei Phasen ist das Herstellen einer "nicht-autoritären Lernumgebung", die selbst-initiiertes und selbstgewolltes Lernen ermöglicht¹²⁴. Da "Spielen als freiwilliges Lernen" (S. 29) definiert wird, geschieht dies am ehesten durch Zulassen und Fördern des freien spontanen Spiels der Kinder¹²⁵, das für das Kind "Lern- und Übungsfeld der Wirklichkeit" (S. 33)¹²⁶ darstellt, Vorbereitung auf die Erwachsenenwelt. Die Inhalte, die in den Rollenspielen und im Umgang mit künstlerischen Materialien bearbeitet und nach denen

auch die spontanen Spiele der Kinder vorrangig gedeutet und interpretiert werden, sind Themen aus dem Besitz-, Macht- und Sexualbereich, da nach SCHULTZ-HENCKE (1947) und FREUD (1969) das Streben des Menschen nach Besitz, Geltung und Liebe die wesentlichsten Bedürfnisse darstellen, die in unserer Gesellschaft jedoch der Unterdrückung und Tabuisierung unterliegen¹²⁷.

WOLLSCHLÄGER folgt in seiner Kreativitätskonzeption vor allem der Lehre Sigmund FREUDs über das Seelenleben der Menschen¹²⁸, indem er als die wesentliche Voraussetzung kreativen Verhaltens die Stärkung der Ich-Tätigkeit des Kindes definiert, die zwischen dem Über-Ich und dem primären Triebpotential (Es) vermittelt. Kreativität vollzieht sich also über das zeitweilige Zulassen der Gefühle und Impulse aus dem Primärbereich - "Regression"¹²⁹ - und die anschließende Realitätskontrolle, d.h. Reflektieren und Überprüfen dieses Potentials an der bestehenden Realität, was als Synthesenbildung definiert wird. In den oben beschriebenen drei Phasen der Kreativierung wird dem Rechnung getragen: In der Sensibilisierungsphase wird die "Regression" gefördert, in der Reflexionsphase geht es vorrangig um Reflexion des Primärbereichspotentials und Beurteilung der Realität, die Synthesenbildung, d.h. Vermittlung zwischen Primär- und Sekundärbereich geschieht in der dritten Phase:

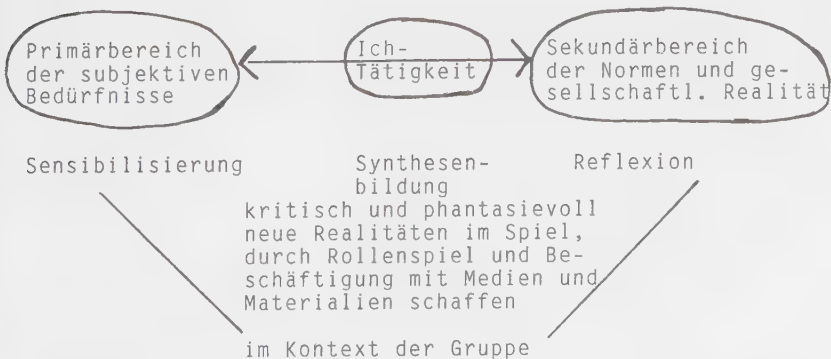


Abb. 15: Die drei Phasen der Kreativierung (nach WOLLSCHLÄGER 1972), bezogen auf das psychoanalytische Modell der "dynamischen Wechselwirkung" zwischen Primär- und Sekundärbereich im kreativen Akt.

"Der scheinbar unversöhnliche Konflikt zwischen Über-Ich und Es, also zwischen dem Primärbereich der subjektiven Bedürfnisse und Möglichkeiten und dem Sekundärbereich der Normen und der gesellschaftlichen Realität, wird nicht durch bloße Anpassung an eine der beiden Dominanten gelöst. Mehr wird durch eine dynamische Wechselwirkung zwischen diesen Positionen erreicht, durch Ich-Aktivitäten, vorhandenes Wissen, Reflexionen und deren Zusammenwirken, das zu immer neuen Lösungen und Verbindungen führt." (WOLLSCHLÄGER 1972, S. 29)

Im Gegensatz zur "gesellschaftskonformen Einstellung", in der eine Überanpassung an die gesellschaftlichen Normen durch Identifikation mit den Erziehern und fast völlige Zurückdrängung des Primärbereichs vorliegt - WOLLSCHLÄGER nennt diesen Vorgang "Sozialisierung" -, und zur "anarchistisch-destruktiven Einstellung", die aus einer Überbetonung des Primärbereichs und Ablehnung, Ignorierung und/oder Zerstörung der Normen entstanden ist - "Individualisierung" -, ist die "kreative Einstellung" eine konstruktive soziale Einstellung, die eine "partielle Identifikation mit den Normen, Veränderung der Normen und Schaffung neuer Normen" beinhaltet - "Kreativierung" (S. 28). Die Stadien der Kreativierung als eines "Erziehungs- und Reifungsvorganges" (S. 28) sind somit zusammengefaßt:

"Befriedigung, Anpassung an die Normen, Veränderung der Normen zum Zwecke weiterer Befriedigung unter Berücksichtigung der Befriedigungswünsche der 'Sozialpartner'" (S. 28).¹³⁰

Wenn auch in diesem Konzept der Hauptadressat der Kreativierungsbemühungen das Individuum bleibt, das kreative Realitätsbewältigung lernen soll, so werden doch hier anders als bei GUILFORD und ROGERS die gesellschaftliche Realität und die Gruppe als wesentliche Einflußgrößen und Bedingungsfaktoren individueller Kreativität berücksichtigt und in das Konzept miteinbezogen. So soll das Individuum durch die Interaktion mit den anderen Gruppenmitgliedern auch Gruppenfähigkeit erlangen, d.h. lernen, kooperativ und kollektiv Probleme, die aus den Spannungen zwischen Triebpotential und Realität entstehen, anzugehen

und zu lösen. Die Gruppe hat dabei einmal die Funktion, "Spiegel" und "Korrektiv" für den einzelnen zu sein - d.h. der einzelne erfährt durch die Reaktionen der anderen, wie sein eigenes Verhalten erlebt und bewertet wird, zum zweiten stellt sie ein "soziales, psychisches und sachlich formales Erfahrungsfeld der Wirklichkeit" (S. 81)¹³¹ dar, d.h. in ihr wird nicht nur "eine neue gesellschaftliche Realität... geprobt und gespielt; ihre Bewältigung findet bereits statt." (S. 81 f.) Von einer solchen Kreativierung der Individuen innerhalb von Gruppen erwartet WOLLSCHLÄGER dann automatisch auch eine Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse in Richtung auf eine größere Humanisierung:

"emanzipatorische Kreativität' ... läßt Individuen in Kooperation sich Ziele geben und neue Möglichkeiten der Realitätsbewältigung erproben und finden. Sie ist tatsächlich ein 'sozialer Geburtshelfer'. ... Das kreative Individuum ist reif, ist ganz Mensch, weil es die Merkmale und die Dynamik eines Liebenden aufweist und den humanen Fortschritt in dieser Welt anstrebt." (S. 126)

"Kreativität kann als ein Instrument zur Verwirklichung von Humanität bezeichnet werden und wäre auf Grund ihres dialektischen Charakters den progressiven Tendenzen im Menschen zuzuordnen." (S. 102)

"Ihr Ziel heißt gesellschaftliche Emanzipation." (S. 111)

Kreativierung des einzelnen ist sicher eine wichtige Voraussetzung, um Veränderungen in der gesellschaftlichen Realität herbeiführen zu können, allerdings sieht WOLLSCHLÄGER es meines Erachtens etwas zu optimistisch, a l l e i n durch Veränderung des Individuums die Gesellschaft verändern zu können, da äußere Bedingungen individuelle Kreativität sehr leicht unterdrücken¹³², wieder aufheben¹³³ oder in eng begrenzte und/oder private Bereiche abschieben können¹³⁴, wenn das "erleichternde Milieu" (AMMON 1974b) der umgebenden Gruppe wegfällt. Er sieht zwar die Schwierigkeiten, denen die Kinder mit ihrer neu erworbenen "kreativen Einstellung" und ihren Fähigkeiten außerhalb der Jugendkunstschule ausgesetzt sind¹³⁵, formuliert aber immer wieder, ohne es allerdings

zu überprüfen:

"In späteren Jahren, aber vielleicht schon am nächsten Tag in der Schule oder am selben Tag noch im Elternhaus, werden die Kinder mutiger als andere, ungeübte Kinder, reale Probleme angehen und zu bewältigen suchen." (S. 102)

"Auch zu Hause werden die Kinder nun experimentieren, das Verhalten von Geschwistern, Eltern und Verwandten reflektieren und verstärkt nach dem Sinn bestimmter Verhaltensweisen fragen." (S. 107)

Bezogen auf das Problem der Machtverteilung und ihrer Legitimation heißt es an anderer Stelle:

"Die im gemeinsamen Spiel und Gestalten gefundene Lösung gibt den Kindern die Freiheit, 'im Leben draußen' dieses Problem zu meistern." (S. 99)

Er hält diese Probleme deshalb auch nicht für so schwerwiegend, da die Kinder sich aufgrund der Einschätzung der Bedingungen und Möglichkeiten in Schule und Elternhaus mit ihren neuen Fähigkeiten zurückhalten werden:

"Die Kreativierung bewirkt tatsächlich auch die Herstellung eines Realitätsbezuges, eben die richtige Einschätzung der Realität." (S. 108)

Damit stellt er für mich sein eigenes Kreativitätskonzept und dessen Wirkung in Frage.

Daß sein Kreativitätskonzept im Grunde mehr auf Realitätsbewältigung denn auf Realitätsveränderung ausgerichtet ist, taucht als Frage für mich immer wieder während der gesamten Darstellung auf. Diese Frage wird verstärkt dadurch, daß zwar immer wieder betont wird, daß Kreativität eine wichtige oder überhaupt die Voraussetzung sei, Realität zu bewältigen¹³⁶ - während der Darstellung wird sie meines Erachtens sogar mit Realitätsbewältigung gleichgesetzt -, aber an keiner Stelle definiert wird, was eigentlich die sozial kreativen Fähigkeiten seien¹³⁷. So wird an einer Stelle plötzlich der Reflexion, deren Ziel laut vorangegangener Darstellung¹³⁸ die Überprüfung des unbewußten Triebmaterials an der bestehenden Realität und die Auseinandersetzung mit der Realität und nicht die Veränderung der Realität aufgrund dieses neu wahrgen-

nommenen Materials ist, die vermittelnde Funktion zwischen Primär- und Sekundärbereich zugeschrieben.¹³⁹ Das Spielen als die wichtigste Methode der Kreativierung hat mehr die Funktion der Einübung in die Erwachsenenwelt als die des Versuches, Triebpotential in die bestehende Realität zu integrieren und damit die Realität zu verändern.¹⁴⁰ Wenn auch das Ich als die Instanz begriffen wird, die zwischen Primär- und Sekundärbereich vermittelt, so liegt doch ihre Hauptfunktion in der Realitätsprüfung und Kontrolle gegenüber dem Primärbereich, dessen Einfluß bei der Darstellung der kreativierenden Phasen gegenüber der Realitätskontrolle fast verschwindet. Die Überprüfung an der Realität scheint wichtiger und ausschlaggebender zu sein als die Darstellung des Primärbereichspotentials.

Dies hängt zusammen mit WOLLSCHLÄGERS Anlehnung an das psychoanalytische Modell, auf dem seine Ausführungen ja vor allem basieren. Dieses sieht im Gegensatz zu ROGERS z.B.

"das Kind als nicht-soziales triebhaftes Wesen, das durch den Erziehungsprozeß sozial gemacht wird, d.h. seine Triebwünsche den gesellschaftlichen Erwartungen unterzuordnen lernt." (BERTRAM 1976, S. 6)¹⁴¹

WOLLSCHLÄGER kann im Grunde zu keinem anderen Ergebnis kommen, da er allzu eng der Sublimierungsthese FREUDs, der Auffassung Anna FREUDs von der Sublimierung als eines Abwehrmechanismus' des Ichs und der psychoanalytischen Ich-Psychologie folgt, wie sie vor allem von HARTMANN, KRIS und LOEWENSTEIN vertreten wird. Er nennt zwar die Begriffe "Sublimierung", "Abwehrmechanismus" und "Neutralisation" nicht ausdrücklich, aber es fließen in seine Darstellung immer wieder Sätze wie die folgenden ein, die beweisen, daß er unter der Tätigkeit des Ichs als der Instanz, die zwischen Primär- und Sekundärbereich vermittelt und damit kreative Akte erst möglich macht,

- Sublimierung triebhafter Bedürfnisse und damit Triebunterdrückung zugunsten kultureller Leistungen¹⁴² meint:
Wenn starke Regressionen auftauchen, soll der Pädagoge

diese zwar nicht verbieten, sie aber

"logisch... angehen. Die Kinder haben dann immer noch die Möglichkeit, die so gebremsten impulsiven Durchbrüche spielerisch auszuphantasieren und aufzuarbeiten. ... Auch der erwachsene Künstler regrediiert, bevor es zum kreativen Akt kommt. Er lebt seine Phantasie nicht wirklich aus, weil das wegen der gesellschaftlichen Realität und der möglichen Sanktion nicht geht, sondern stellt ihre Früchte als denkbare Modell gewesener und zukünftiger Wirklichkeitsbewältigung im Kunstwerk dar." (S. 65);

- einen Abwehrmechanismus sowohl gegenüber dem Triebpotential als auch gegenüber der Realität¹⁴³ versteht:

Neue Erkenntnisse (= kreative Lösungen) bannen "bedrohliche Realität" (S. 89). Das Spiel, in dem die kreativen Fähigkeiten eingesetzt werden, hat die Funktion, "bedrohliche Welt zu bewältigen." (S. 58) "Die Welt aber ist groß und fremd und erzeugt Angst." (S. 59) Das Kind steht "den komplizierten und ständig sich ändernden Systemen der gesellschaftlichen Wirklichkeit ebenso wie dem eigenen Triebpotential machtlos gegenüber" (S. 93);

- Neutralisation des Triebpotentials¹⁴⁴ versteht:

"Das unbewußte Triebmaterial soll zu einer gewissen Befriedigung geführt, zugleich aber auch (durch bewußte Kontrolle des Ich) 'neutralisiert' werden mit dem Ziel, es in Einklang mit den Erfordernissen der Realität zu bringen." (S. 79)

Dem psychoanalytischen Ansatz entsprechend, werden auch alle Spielinhalte der Kinder als Besitz-, Macht- und vor allem als Sexualprobleme gedeutet¹⁴⁵, was manchmal allzu krampfhaft anmutet. Widerstände gegenüber einer solchen Auffassung von Kreativität und einer solchen "Kreativierung" werden folgerichtig als "aggressive und destruktive Widerstände" definiert, worunter u.a. auch so u.U. konstruktive Widerstandsformen wie "direkte Verweigerung, Trotz, 'Albernheiten', Protest oder demonstratives Fernbleiben von der Gruppe" (S. 127) fallen. Eine Differenzierung in konstruktive und destruktive Widerstandsformen wird nicht vorgenommen.¹⁴⁶ Demgegenüber wird einfach behauptet, daß Kinder "ein natürliches Bedürfnis nach Regeln und Ordnung besitzen" (S. 37):

"Sie erleben das 'geregelte' und damit 'funktionierende' Spiel als lustvoll, weil es ihnen hilft, noch nicht vertraute Realität, die sie ja ängstigt, zu bewältigen. Die Angst vor der äußeren (auch gesellschaftlichen) Realität, aber auch die Angst vor den eigenen Triebimpulsen (z.B. Aggressionen) veranlaßt das Kind, 'Realitätsprüfungen' vorzunehmen, Regeln zu suchen und zu akzeptieren, sich an Normen anzupassen und damit 'sozial' zu werden. ... Jedes Kind hat im Grunde Angst vor dem Chaos und will Ordnung." (S. 38)

Genauso wie diese Angst vor der Realität und den eigenen Trieben und das "natürliche" Bedürfnis nach Ordnung vor allem hinsichtlich ihrer Ursachen nicht weiter hinterfragt, sondern als natürlich hingenommen werden, wird eine "natürliche" Spannung zwischen gesellschaftlicher Realität und subjektiven Bedürfnissen postuliert, ohne z.B. zu fragen, inwieweit diese Spannungen gesellschaftlich bedingt sind und damit auch außerhalb des Individuums bestehen, besonders da subjektive Bedürfnisse auch und vor allem als gesellschaftlich vermittelte anzusehen sind. WOLLSCHLÄGER "individualisiert" damit genau wie ROGERS gesellschaftliche Mißstände und Probleme und macht eine Lösung allein vom Individuum abhängig - allerdings hier im Kontext der Gruppe, in der es u.a. auch Kooperations- und Solidarisierungsbereitschaft erlernt¹⁴⁷. Aber gesellschaftliche Bedingungen und Verhältnisse werden hier genausowenig als verursachende und bedingende Faktoren von Spannungen und Problemen gesehen. Kritik an diesem typisch psychoanalytischen Vorgehen übt vor allem RICHTER (1972), der dies "individualistischen Größenwahn" (S. 19) und "den Traum von der Möglichkeit einer allmächtigen Entfaltung des Individuums" nennt, der "in einem unaufhebbaren Widerspruch zu dem Druck der sich immer mehr verschärfenden Konkurrenz in der gesellschaftlichen Realität" (S. 19 f.) steht. Dies geschieht seiner Meinung nach in

"der illusionären Hoffnung, man müßte nur alle, selbst die verdrängten Kräfte des Unbewußten, in sein Ich reintegrieren, um als das zentrale Subjekt in dieser Welt wiedererstehen zu können, als welches man in Wirklichkeit ausgespielt hat." (S. 19)

So wird z.B. der Wunsch eines Mädchens, mit einem reichen Mann verheiratet zu sein, als ein für s i e ungelöstes Problem mit Geld und Besitz gedeutet, als eine "'materialistische' Bindung", aus der sie "befreit" werden muß. (S. 96) Es wird z.B. nicht reflektiert, inwieweit unsere Realität gerade solche Bedürfnisse hervorbringt, ja geradezu darauf aufbaut, um funktionieren zu können; es ist ein rein individuelles Problem dieses Mädchens, das sie mit Hilfe der Gruppe lösen muß. Ist das geschehen, so wird angenommen, daß damit dem Mädchen "ein Modell späterer Realitätsbewältigung" (S. 96) zur Verfügung steht, das ihm "die Freiheit" gibt, "'im Leben draußen' dieses Problem zu meistern." (S. 99), ohne daß weiter reflektiert und problematisiert wird, welche Grenzen und Widerstände "draußen" einer solchen Realitätsbewältigung entgegenstehen. Nur wenn das Individuum auch diese kennt und gleichzeitig in der Lage und bereit ist, sich immer wieder eine Umgebung zu schaffen, die seine kreative Realitätsbewältigung akzeptiert oder sogar fördert¹⁴⁸, besteht u.U. eine Transfermöglichkeit. Ich glaube nicht, daß ein Modell, das so wenig die soziale Bedingtheit von Problemen und Spannungen berücksichtigt und diese allein im Individuum ansiedelt, in der Lage ist, sozial-kreative Fähigkeiten und Akte hervorzubringen, und schon gar nicht Vorurteile abbauen kann, deren Zusammenhang mit Interaktionsvorgängen und gesellschaftlichen Bedingungen im ersten Kapitel dargestellt wurde. Auch würde, folgte man dem Konzept von WOLLSCHLÄGER, im Grunde nur ein Abwehrmechanismus (Vorurteil) durch einen anderen (Kreativität)¹⁴⁹ ersetzt.

3.2.2.2.3.4. Das Konzept von AMMON

Das Konzept von AMMON (1974a)¹⁵⁰ soll nicht in aller Ausführlichkeit behandelt werden, da er erstens nichts speziell zur sozialen Kreativität aussagt und zweitens hinsichtlich methodischer Fragen der Förderung und Entwicklung von Kreativität nur ein wenig konkreter Überblick über die Arbeit im Psychoanalytischen Kindergarten von Gisela AMMON (1974b)

vorliegt. Er soll aber an dieser Stelle genannt werden, da er wichtige Ergänzungen und Verbesserungen zum psychoanalytischen Ansatz, wie er von WOLLSCHLÄGER vertreten wird, bringt und die gesellschaftliche Bedingtheit von primären Bedürfnissen und vor allem den Einfluß der umgebenden Gruppe mehr berücksichtigt und in sein Konzept einbaut.

In Abgrenzung zu den älteren psychoanalytischen Konzepten der Kreativität¹⁵¹; die diese als einen Abwehrmechanismus¹⁵² gegen bzw. als Umlenkung, "Neutralisation"¹⁵³ sexueller und aggressiver Triebbedürfnisse fassen, versteht AMMON Kreativität ebenso wie die konstruktive Aggression als eine der zentralen Ich-Funktionen, "die sich parallel zur Sexualität und in enger Verwandtschaft mit der Neugier und der konstruktiven Aggression entwickelt." (Einleitung S. 8) Die Entwicklung der Ich-Funktionen wie auch die der Triebe ist dabei nicht auf Triebverzicht und -unterdrückung angewiesen, sondern "auf das 'erleichternde Milieu' (facilitating environment) einer umgebenden Gruppe" (Einleitung S. 8). Als Basis allen kreativen Tuns gilt dabei die Erweiterung und Entfaltung der Ich-Identität, ja die immer wieder neu zu leistende Identitätsfindung wird mit Kreativität gleichgesetzt¹⁵⁴, da beiden "ein Zustand der Diffusion von Selbst und Ich" (Einleitung S. 8) vorausgeht, in dem die vorherigen Ich-Grenzen aufgelöst werden, "die erst im kreativen Akt selbst zu einer neuen und erweiterten Ich-Identität des schöpferischen Menschen integriert werden." (Einleitung S. 8):

"Ich-Entwicklung heißt nicht primär Abwehr von Triebbedürfnissen, sondern Kommunikation des Individuums mit und in der Gruppe gerade über diese Bedürfnisse. In diesem Sinne begreife ich den Prozeß der Ich-Entwicklung als die fortschreitende schöpferische und konstruktive Entfaltung und Erweiterung der Ich-Funktionen und der Ich-Autonomie des einzelnen und der Gruppe." (S. 21)

Als bedeutendster kreativer Akt und damit Basis jeglicher weiterer Kreativität gilt die Ablösung aus der symbiotischen Beziehung des Kindes von der Mutter, weshalb die präödipale Phase oder die sog. Vorlatenz am wichtigsten für die Ent-

wicklung der Kreativität ist. Diese Ablösung von der jeweiligen Umgebung muß immer wieder geleistet werden im Zuge der Identitätsfindung. Diese Identitätsfindung als die kreativste Leistung überhaupt wie jeder kreative Akt wirkt darüberhinaus auch wieder verändernd auf die jeweilige Umgebung ein. Wie dies geschieht, wird allerdings nicht näher ausgeführt. Wichtig ist, daß hier Kreativität als eine selbständige Ich-Funktion begriffen wird, die "fluktuierend zwischen unorganisierten Primär- und rigiden Sekundärprozessen eine neue Ich-Organisation hervorbringt" (S. 12). Gekennzeichnet wird dieser Vorgang nicht durch eine Vermittlung zwischen Primär- und Sekundärprozessen bzw. eine zeitweilige und wechselseitige Unterdrückung des einen durch den andern, sondern durch das Vorherrschen des sog. "tertiären Denkprozesses", der Elemente der beiden andern Prozesse zwar enthält, sich aber nicht aus ihnen zusammensetzt:

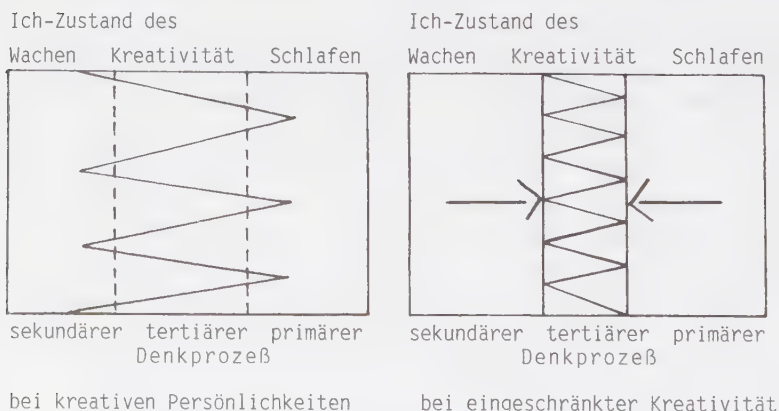


Abb. 16: Ich-Zustände beim kreativen Akt (nach AMMON 1974a, S. 32)

Der tertiäre Denkprozeß ist dabei gekennzeichnet

1. durch eine außerordentliche Sensibilität, sowohl für die stimulierenden Momente der Realsituation als auch für die Welt der eigenen Vorstellungen,
2. durch eine differenzierte Variabilität der Ich-Funktionen

im Umgang mit den Momenten der äußeren und der inneren Situation,
3. durch eine erhöhte Beweglichkeit der Ich-Funktionen,
4. durch die Freiheit von den Kanalisierungen im Sinne eines konventionell erstarrten sekundär-prozeßhaften Denkens." (S. 31)

Im Unterschied zu den meisten anderen Psychoanalytikern und auch den anderen Kreativitätsforschern wird dieser kreative Akt jedoch nicht allein als intrapsychisches Geschehen gesehen, sondern als ein Vorgang, der sich nur im Rahmen des die Kreativität fördernden Milieus entfalten kann. Ähnliche Auffassungen vertreten z.B. auch LEARY:

"We may conclude that creativity is not a static quality present in a fixed amount in a given person, but rather that it is susceptible to considerable increase given conditions of high personal motivation and social support." (1964, S. 98)

und KRAUSE, der Kreativität als "sozialen Dialog" sieht:

"Kreativität ... ist seiner Entstehungsgeschichte entsprechend sozial, d.h. es ist eingebettet in die umfassenden Interaktions- und Kommunikationsmuster, mit denen wichtige Bezugspersonen des groß werdenden Kindes auf dessen geistige Produktionen relativ andauernd reagieren." (1977, S. 35)

Deshalb muß die obige Abbildung folgendermaßen erweitert werden:

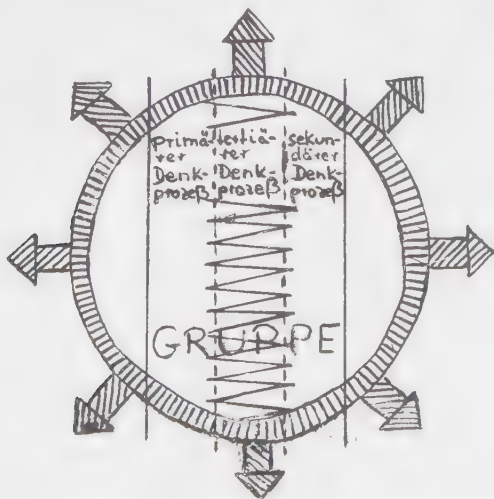


Abb. 17: Psychodynamik und Gruppendynamik eines kreativen Prozesses in der Gruppe (nach AMMON 1974a, S. 9). Der eigentliche kreative Akt ist dabei das Heraustreten des Individuums aus der Symbiose

Dieses "Heraustreten" wirkt sich dann auch wieder verändernd auf die Gruppe bzw. das umgebende Milieu aus.

AMMON berücksichtigt dabei auch, wenn auch nur ansatzweise, die gesellschaftliche Bedingtheit von individuellen Konflikten und stellt den Bezug Gesellschaft - Bedürfnisse her. Vorrangiges Ziel ist die kritische Auseinandersetzung des Individuums und der Gruppe mit der gesellschaftlichen Realität durch die Ich-Funktionen der konstruktiven Aggression und der Kreativität. Dabei können Identitätskonflikte als Auslöser der kreativen Auseinandersetzung mit der Realität nur dann zu einer kreativen Lösung führen, wenn diese als "Manifestation eines Gruppen- und Gesellschaftskonfliktes" (S. 22) gesehen und bearbeitet werden.¹⁵⁵ Kreativität als das Vermögen, etwas Neues für sich zu entdecken und sich anzueignen, und die "konstruktive Aggression" als die Fähigkeit, "dieses Vermögen in eine die Realität verändernde Aktivität" (S. 23) umzusetzen, bewirken u.a., sich gegen die ökonomische Verwertung von Triebbedürfnissen zu wehren, die "den reibungslosen Ablauf des gesellschaftlichen Funktionszusammenhangs" (S. 23) aufrechterhält, da sie die eigentlichen, unbewußten und verdrängten Ver-sagungen unterdrückt und zur Ausbeutung der Bedürfnisse und damit zu Wohlverhalten und Überanpassung führt. Dieser Ansatz ist daher für mich "emanzipatorischer" als der von WOLLSCHLÄGER, da es hier nicht primär darum geht, die eigenen Bedürfnisse, die im Gegensatz zur gesellschaftlichen Realität gesehen werden, an dieser zu überprüfen und an sie anzupassen, sondern darum,

"die eigenen Bedürfnisse außerhalb und über die bestehenden kulturellen Kanalisationen hinweg neu zu entdecken und zu definieren und in konstruktiver Aggression die Realität diesen neu entdeckten und definierten Bedürfnissen entsprechend zu verändern" (S. 24).

Damit steht AMMON auch im Einklang mit einigen anderen Kreativitätsforschern, die nicht aus dem psychoanalytischen Lager kommen, wie z.B. KOSSOLAPOW (1975), TAYLOR (1975b) und ULMANN (1974). So formuliert KOSSOLAPOW an einer Stelle in Hinsicht auf Erziehung zur Kreativität:

"Dabei wird die Fähigkeit zur ästhetischen und sozialen Decodierung wichtig, die die Relativierung fester Symbolwerte und Denkschemata durch Aufzeigen ihrer Ablösbarkeit, Übertragbarkeit und damit Veränderbarkeit erkennen läßt. Die Auflösung standardisierter Normierung kann aber auch zur individuellen und gruppalen Offensivstrategie verwendet werden, die die Möglichkeit einer eigenen Konstruktion von Wirklichkeit einschließt." (S. 194),

und für TAYLOR bedeutet Kreativität

"an extension of self-actualization in which the person's growth has not only been extended to its personal limits but extended to shape the 'potentiality' of the environment." (S. 301)

"Creative motivation is seen as a form of perceptual transaction in which the environment becomes altered or reorganized in accordance with personal perceptions." (S. 304)

Weiter ist wichtig, daß Kreativität für AMMON nicht irgendeine Form von Abwehr und Unterdrückung ist:

"Der kreative Akt ist danach weniger gekennzeichnet durch eine Regression der Libido, die unter der Kontrolle einer im wesentlichen unveränderten Ich-Organisation neue Vorstellungsinhalte aus dem Reservoir des Unbewußten ... hervorholt, um sie dann durch Neutralisierung und Sublimierung zu entschärfen und zu integrieren." (S. 26)¹⁵⁶,

sondern es handelt

"sich bei dem kreativen Zustand um eine besondere Form der Ich- und Identitätsdiffusion..., welche die Grenzen der bisherigen Ich-Organisation auflöst und neue Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Vorstellungsinhalten und Bewußtseinssebenen herstellt." (S. 26)

Damit wird Kreativität auch als ein die gesamte Persönlichkeit umfassendes Phänomen gesehen, da es eng mit der Ich- und Identitätsentwicklung verbunden ist¹⁵⁷ und enge Beziehungen zu sexuellen und konstruktiv aggressiven Impulsen und zur Neugier¹⁵⁸ hat, mit deren Entfaltung auch sie sich entfaltet.¹⁵⁹

Weiter wird die überaus wichtige Funktion des umgebenden Milieus gesehen, das eine unterstützende Haltung einnehmen muß, aber auch keine "overprotective", kontrollierende Funktion ausüben darf. Die Gruppe bietet Schutz und psychologische Sicherheit, sie kann den einzelnen dabei unter-

stützen, seine Ideen, Produkte, Verhaltensweisen in die Außenwelt zu tragen, und ihm einen Freiraum bieten, wo er neue Ideen, Verhaltensweisen usw. ausprobieren und entwickeln kann.¹⁶⁰ Genauso wichtig wie die Unterstützung durch die jeweilige Gruppe ist auch die immer wieder zu vollziehende Abgrenzung und Loslösung des Individuums von ihr, um zu seiner eigenen Identität und damit zu einer kreativen Lösung zu finden, in der "die in Bewegung geratenen Momente des kreativen Milieus und die diesen Momenten entsprechenden Ich-Zustände der Person in eine neue Einheit" (S. 31) gebracht werden. Es handelt sich also um ein Wechselspiel zwischen Annahme der Unterstützung und notwendiger Abgrenzung.

3.2.2.3. Eine Theorie der sozialen Kreativität als Integration der verschiedenen Konzepte

Da jedes der dargestellten Konzepte zur sozialen Kreativität wesentliche Faktoren ausklammerte, die meiner Ansicht nach sowohl für den Vorurteilsabbau als auch überhaupt für soziale Kreativität von Bedeutung sind, will ich versuchen, durch Integration der Konzepte und unter Zuhilfenahme zweier weiterer Autoren - KOSSOLAPOW (1973) und TAYLOR (1975b) - ein alle Aspekte - kognitive, affektive, Verhaltensaspekte - umfassendes Konzept der sozialen Kreativität ansatzweise zu entwerfen, dessen Umsetzung in ein für den Vorurteilsabbau geeignetes Programm dann zum Abschluß dieses Kapitels angerissen werden soll.

Soziale Kreativität ist wie das Vorurteil ein Konstrukt, das nicht mit einer Definition kurz zu umreißen ist, da es Einstellungen, Fähigkeiten auf kognitiver Ebene, Denk- und Wahrnehmungsweisen, emotionale Faktoren, einen bestimmten Umgang mit Gefühlen und die Verhaltensebene umfaßt: "Deshalb kann auch kreatives Problemlösungsverhalten als ein Zustand gesehen werden, der das ganze Sein des Menschen umfaßt" (KOSSOLAPOW 1975, S. 170). Sie ist dabei in Abgrenzung

zu anderen Kreativitätskonzepten¹⁶¹ eine Fähigkeit und Einstellung, die in sozialen Interaktionen zum Tragen kommt und die jeweilige Person in die Lage versetzt, alte und rigide Wahrnehmungs- und Deutungsmuster aufzubrechen und flexible und neue Denk- und Verhaltensweisen anzuwenden, was besonders in Problem- und mehrdeutigen Situationen vonnöten ist, zu deren Bewältigung und Lösung die alten Strategien nicht mehr ausreichen. Jede Interaktionssituation ist in sich jedoch bereits so komplex und vieldeutig strukturiert, da eine Menge Faktoren hereinspielen - Persönlichkeitsvariablen der Interaktionspartner, Situationsvariablen, Motive und Absichten der Partner, Kenntnisse, gesellschaftliche Normen usw.¹⁶² -, die ich, falls ich meine eigenen Ziele unter Berücksichtigung des jeweiligen Partners und der jeweiligen Situation optimal erreichen möchte, wahrnehmen, in mein Denken einbeziehen und auf die ich reagieren muß. Zum andern ist jede Situation anders strukturiert, was von mir ebenfalls eine flexible Denk- und Wahrnehmungsweise, eine Vielzahl alternativer Handlungsmöglichkeiten, also ein großes Verhaltensrepertoire, und die Fähigkeit, Konsequenzen meines eigenen Verhaltens für mich und die Folgen für die anderen zu antizipieren, erfordert. Insofern ähnelt soziale Kreativität der von BRUNNER in seinem Aufsatz "Der Akt der Entdeckung" (1973) beschriebenen Kompetenz, die "Ergreifen und Erkunden, Krabbeln und Gehen, Aufmerksamkeit und Wahrnehmung, Sprache und Denken, Manipulation und Veränderung der Umgebung" (S. 22) umfaßt und "eine effektive - eine kompetente - Interaktion mit der Umwelt zur Folge" (ebd.) hat. Dies erfordert bestimmte Fähigkeiten und Eigenschaften wie z.B. aktives Zuhören, Erkennen, Artikulieren und Verstehen der eigenen Bedürfnisse und Interessen, aber auch Akzeptieren und Tolerieren der berechtigten Wünsche anderer, was das Zurückstellen der eigenen erfordern kann¹⁶³, flexible Informationsverarbeitungsweisen, Fähigkeiten der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die auch die Wahrnehmung und Verarbeitung nicht akzeptierter Triebimpulse beinhalten, Selbstsicherheit, Ambiguitätstoleranz als die Fähigkeit,

Inkongruenzen in der Interaktion zu tolerieren, und Identitätsdarstellung¹⁶⁴, Sensibilität, Innovationsbereitschaft, Rollenflexibilität und -distanz, Empathie¹⁶⁵, Offenheit für andere, Ertragenkönnen von Versagungen und Frustrationen, Eigeninitiative, Neuorientierung als Uminterpretation und Veränderung von Situationen und Verhaltensweisen usw., usw.

Dabei ist die kreative Tätigkeit sowohl als ein Prozeß der Ich-Identitätsfindung anzusehen¹⁶⁶ als auch als ein Prozeß, der Veränderungen in der gesellschaftlichen Realität zum Ziele hat¹⁶⁷. Den letzteren Aspekt stellt z.B. ULMANN (1974) besonders heraus: sie sieht kreative Tätigkeit als Problemlösungsprozeß, an dessen Anfang die Wahrnehmung von Problemen und Mißständen steht. Diese ergeben sich daraus, daß z.B. bestehende Regeln und Gesetze und/oder Gewohnheiten usw. die Befriedigung eigener Bedürfnisse und/oder die anderer Menschen verhindern.¹⁶⁸ Nun werden Alternativen zur bestehenden erlebten Situation entwickelt, um diese so zu verändern, daß sie die Befriedigung dieser Bedürfnisse zuläßt. Dabei bestehen zu Anfang noch sehr unkonkrete Vorstellungen über die Lösung des Problems. Diese Wahrnehmung und Entwicklung von Alternativen erfordern bereits sehr viel Mut und Risikobereitschaft, da sie z.B. das Erkennen von Bedürfnissen beinhalten, die u.U. vom Individuum selbst und/oder der Umgebung als "verboten" angesehen und verdrängt werden, und u.U. bei der Entwicklung der Lösungsmöglichkeiten auch "verbotene" Handlungen abgewogen, soziale Abmachungen, Gesetze und Rollenerwartungen außer Kraft gesetzt und transzendiert werden müssen, was durchaus Unbequemlichkeit und Strafen seitens der Umgebung nach sich ziehen kann. Dieses Erkennen und Infragestellen alter Denkgewohnheiten, Wahrnehmungsweisen und realer Bedingungen und die Veränderung bzw. Ablehnung von Regeln, die keinerlei Berechtigung mehr haben bzw. die Befriedigung eigentlich menschlicher Bedürfnisse verhindern oder einschränken¹⁶⁹, und eventuelle Neuschaffung von Regeln können zu mehreren Lösungen führen, die einmal hinsichtlich der

optimalen Bedürfnisbefriedigung überprüft werden müssen. Es reicht jedoch nach ULMANN nicht, wenn die Lösungen den Intentionen des kreativen Individuums allein entsprechen, sondern sie müssen auch brauchbar im jeweiligen sozialen Zusammenhang sein, d.h. das Individuum muß in einen Kommunikationsprozeß eintreten, in dem sowohl Durchsetzungsfähigkeit und Mut, die eigenen Grundsätze trotz Konflikte und Widerstand zu vertreten, als auch eine nochmalige sorgfältige Prüfung der situativen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und aller bei Interaktionen mitwirkenden Variablen¹⁷⁰ erforderlich sind. Kriterium für die Brauchbarkeit ist,

"daß die Befriedigung dieser Bedürfnisse für das Überleben notwendig ist und bei gegebenem gesellschaftlichem Entwicklungsstand von allen Menschen erreicht werden könnte, ohne die Bedürfnisbefriedigung anderer einzuschränken. Insofern ist Sich-bewußt-Machen und Vertreten eigener, nicht aber individualistischer Interessen Voraussetzung für kreative Tätigkeit" (ULMANN 1974, S. 626).

Soziale Kreativität ist nach Zusammenfassung aller Konzepte eine konstruktive soziale Einstellung (ROGERS, WOLLSCHLÄGER), die die Fähigkeit, soziale Probleme sowohl auf der kognitiven als auch auf der Verhaltensebene kreativ zu lösen (GUILFORD), und emotionale Voraussetzungen wie z.B. Angst- und Spannungsfreiheit, Selbstsicherheit (ROGERS) einschließt, sowohl der Identitätsfindung des einzelnen (ROGERS, AMMON) als auch der Lösung gesellschaftlicher Probleme und damit der Veränderung der bestehenden Realität dient (WOLLSCHLÄGER, AMMON), dabei aber auf eine fördernde Umgebung (AMMON) angewiesen ist bzw. zugleich als Fähigkeit und Bereitschaft gesehen werden muß, mit anderen gemeinsam Probleme zu lösen und Veränderungen einzuleiten unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedingungen und Möglichkeiten.

Dieser gruppale und gesamtgesellschaftliche Bezug, der in den dargestellten Konzepten zu kurz kam, wird ausdrücklich von KOSSOLAPOW in ihrem Aufsatz "Erziehung zur Kreativität im Vorschulalter" (1973) betont:

"Wir hatten schon darauf hingewiesen, daß mit Kreativität ... nicht so sehr Qualitäten der Innerlichkeit, des Einzelmenschlich-Seelischen angesprochen werden als vielmehr soziale Bezüge, die stärker unter dem Aspekt gesamtgesellschaftlicher, gruppaler oder individueller Zusammenhänge gesehen werden können." (S. 196)

Sie kommt nach einer ausführlichen Darstellung der von ihr so benannten "sozial-kognitiven Faktoren der Kreativität" - Flüssigkeit, Flexibilität, Re-definition, Elaboration, Originalität, Problemsensitivität - und der "sozial-affektiven Faktoren" - Selbstsicherheit, Selbstaktivierung, Non-konformität und Spontaneität, Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen -, deren Bedeutung für das Kind und den Erzieher dargestellt werden einschließlich konkreter Vorschläge zur Förderung dieser Faktoren im Vorschulbereich, immer unter Reflexion gesellschaftlicher und gruppaler Bezüge, zu folgender Kennzeichnung und Zieldefinition von "mehrdimensionalem, kreativem Verhalten":

"Auf 'Hilfsdienste' für die Erhaltung des status quo einer Gesellschaft läßt sich kreative Produktion nicht einschränken, da sie bestehende Verhältnisse durch Neuansätze transzendiert und offene Horizonte der Zukunft gegenüber schafft. Dieses Transzendieren bedeutet kein Ausweichen in die Irrationalität vager Zukunftshoffnungen, viel eher gezielte Förderung kognitiver und affektiver Faktoren unter dem Integrativfaktor sozialer Bezüge, der vorwärtstreibende Energien auf verschiedenen Ebenen in Bewegung setzen kann." (S. 217)

Ein Ansatz, der Kreativität nicht allein auf psychologischer Basis definiert, sondern sie innerhalb eines psychosozialen Systems darstellt, in dem die Betonung weder allein auf den Fähigkeiten und psychologischen Prozessen der kreativen Person noch auf der sie begünstigenden und fördernden sozialen Umwelt liegt, ist meiner Meinung nach der sog. Transaktualisierungsansatz von TAYLOR (1975b), der sich als eine Erweiterung der Selbstaktualisierungsansätze von MASLOW und ROGERS versteht. Während es MASLOW und ROGERS um die volle Entfaltung der individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten innerhalb eines vorgegebenen sozialen Rahmens geht, betont TAYLOR die Einwirkung der kreativen Person auf die jeweilige Umwelt, die Gestaltung und Veränderung

der sozialen Umwelt durch die kreative Person, das "person-creating-in-the-environment."¹⁷²

Soziale Aspekte und personelle psychologische Prozesse stehen in engem Zusammenhang zueinander, wobei der kreative Akt von der Person ausgeht, d.h. die Person verändert, reorganisiert die für sie relevante Umwelt wie etwa ein soziales Handlungsgefüge gemäß ihrer "inneren Welt", ihrer Einstellungs- und Wahrnehmungsmuster, ihrer emotionalen und motivationalen Faktoren usw.¹⁷³, was sich dann wiederum auf ihre "innere Welt" auswirkt. Eine kreative Person ist

"essentially transactive in the sense that his motivations which are autonomous are directed toward designing or shaping the external environment." (TAYLOR 1975b, S. 302)

Und "transaction" beschreibt

"behavior directed at transforming or reorganizing portions of the environment in accordance with the creative person's internal system." (a.a.O., S. 303)

Nach TIETZE (1978) läßt sich diese transaktionale Beziehung am besten im Vergleich zur Reaktions- und zur Interaktionsbeziehung verdeutlichen:

"Während in der Reaktionsbeziehung zwischen Person und Umwelt die Person und ihr Handeln durch die Umwelt bestimmt werden mit den Implikationen von Konformität, Imitation und reflexähnlichem Verhalten, und auch in einem Interaktionssystem mit seiner funktionalen Anpassung der Person der Anteil an Außenlenkung hoch ist, hat das transaktionale kreative Handeln seine Wurzel innerhalb der Person." (S. 4)

TAYLOR selbst definiert sein "transaction system" (O-R-S) in Abgrenzung zum Reaktions- (S-R-O) und Interaktionssystem (S-O-R) folgendermaßen:

"the source of action originates from within the person (O-R-S) rather than from the environment (S-R-O) or as an interplay between the person and the environment (S-O-R)." (S. 303)

Der Verhaltensprozeß und das Endprodukt werden definiert durch die vorher dagewesene innere Verfassung und den motivationalen Charakter der Person und nicht durch die Umgebung wie im Reaktions- und z.T. auch im Interaktionssystem.¹⁷⁴

Die Person erstrebt eine Einheit zwischen "innerer" und äußerer Welt, Selbstaktualisierung nicht unabhängig von der jeweiligen Umwelt wie bei ROGERS, sondern als Gestaltung der Umwelt. Am Anfang wird Diskrepanz erlebt zwischen der inneren Welt der persönlichen Wahrnehmung und der Wahrnehmung der äußeren Welt, besonders der sozialen Umwelt. Dies erzeugt Spannung, die einmal gelöst werden kann, indem die innere Wahrnehmung der äußeren Welt angepaßt wird (social conformity), oder aber dadurch, daß die Umgebung in bezug auf die inneren Wahrnehmungen verändert wird, was zu Kreativität führen kann. Einer der wichtigsten Faktoren von kreativer Transaktion ist der, daß die innere Welt als stabiler und organisierter angesehen wird als die äußere. Um psychologische Einheit zu erreichen, muß die Person dann die innere Welt in die äußere projizieren.

"What is creative is not the solution of the problem so much as the reorganization of the environment in accordance with personal patterns of perceptions and motivations." (S. 305)

Deshalb ist eine der notwendigen Bedingungen von Kreativität "perceptual independence" (S. 305). Die Umwelt dagegen ist keine grundlegende Voraussetzung für Kreativität. Sie hat höchstens stimulierenden Charakter, ist aber nicht notwendig für die Hervorbringung kreativer Akte. Die inneren Wahrnehmungen und Motivationen der Person sind ausschlaggebend: die Person verändert die Umgebung, nicht umgekehrt! Aber es gibt nach TAYLOR ein "kreatives Klima", fördernde Bedingungen und Verhältnisse, die das Auftreten von Kreativität erleichtern im Sinne des "facilitating environment" von AMMON:

"Creativity involves a transacting person who transforms generic problems into generating products, facilitated by a stimulating environment." (S. 321)

Nach TAYLOR stehen dabei Persönlichkeit des Kreativen, der kreative Prozeß, das Produkt und die fördernden Umweltbedingungen in engem wechselseitigem Verhältnis zueinander.

"We have defined creative transactualization as involving a person who transacts or designs his environment by transforming generic problems into generating products in a stimulating climate." (S. 317)

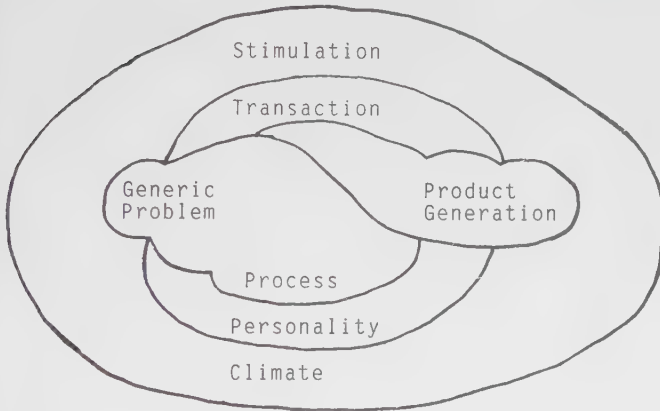


Abb. 18: Die Bedingungen der Transaktualisierung in ihrer Wechselbeziehung untereinander (nach TAYLOR 1975b, S. 302)

Die Merkmale der kreativen Person, die Umweltbedingungen und die Kriterien des kreativen Prozesses ¹⁷⁵ ähneln dabei sehr bzw. sind direkt abgeleitet aus den bereits referierten Kreativitätstheorien, weshalb hier nicht näher darauf eingegangen werden soll.

Wichtig ist allerdings noch zu erwähnen, daß sich somit kreatives Handeln immer im direkten Umgang der Person mit der für sie relevanten sozialen Umwelt abspielt, ein Programm zur Förderung von Kreativität deshalb immer nur vorbereitende Bedingungen schaffen kann, indem es der Person die entsprechenden Fähigkeiten, Verhaltensweisen ¹⁷⁶, motivationalen und emotionalen Grundlagen vermittelt, die sie dann in der konkreten Auseinandersetzung mit der Umwelt anwenden kann, was u.U. zu einem kreativen Produkt führen kann. Dies liegt jedoch außerhalb der Einwirkungsmöglichkeiten eines Programmes, obwohl durch Einbeziehung konkreter

Umwelterfahrungen und Vorwegnahme von kreativem Handeln in Rollenspielen¹⁷⁷ ein ansatzweises Hineinnehmen dieser Auseinandersetzung möglich ist.¹⁷⁸

Als Ausgangspunkt und Basis eines solchen Programms bieten sich meines Erachtens einmal die Ausführungen von GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER an, was Einstellungs- und Verhaltensänderungen im kognitiven und Verhaltensbereich angeht in Richtung auf größere soziale Kreativität, allerdings sollten nicht allein von einer kognitiven Einsicht konkrete Veränderungen vor allem im direkten Verhalten erwartet werden, so daß zu dem Einsatz des von GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER vorgeschlagenen testartigen Übungsmaterials Einübungs- und Simulationsmöglichkeiten von konkreten Verhaltensweisen und konkreten Situationen etwa in Form von Rollenspielen geschaffen werden sollten, wie sie u.a. WOLLSCHLÄGER vorschlägt. Bei der Einwirkung auf emotionale Faktoren und der Schaffung eines für die Kreativität und der sie bedingenden und unterstützenden Faktoren fördernden Klimas sollten die Vorschläge von ROGERS beachtet werden, allerdings unter Hinzunahme des gruppalen und gesellschaftlichen Kontextes.

Um diese theoretisch erarbeiteten Ergebnisse konkreter werden zu lassen und um Ansatzpunkte für eine mögliche Weiterarbeit aufzuweisen, stelle ich an den Schluß dieses Kapitels einen Entwurf für ein mögliches Programm mit Vorschlägen zur empirischen Überprüfung.

3.3. Vorschläge für ein Kreativitätsprogramm zum Abbau sozialer Vorurteile am Beispiel zweier Universitätsseminare

Der Entwurf zu dem Kreativitätsprogramm zum Abbau sozialer Vorurteile beruht zum größten Teil auf den Erfahrungen zweier Seminare, die von mir in Zusammenarbeit mit Frau Prof. Dr. Kossolapow und mehreren Tutoren in den Sommersemestern 1976 und 1977 am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster durchgeführt wurden.¹

3.3.1. Bemerkungen zur Adressatengruppe der Seminare

Der universitäre Bereich wurde von mir als Beispiel für die Durchführung eines solchen Programmes gewählt, da hier eine immer größer werdende Polarisierung der Meinungen und Standpunkte, die nicht zuletzt auf Vorurteile zurückzuführen ist, in einzelnen Fakultäten zu einer Konfrontation geführt hat, die eine Zusammenarbeit der einzelnen Gruppen immer mehr verhindert. Zugleich zeigt sich in Seminaren und Vorlesungen eine immer größer werdende Unzufriedenheit und Verunsicherung der Studenten hinsichtlich ihrer Situation, die gekennzeichnet ist durch Isolation, Kontaktarmut, Druck zur Anpassung, hierarchische Strukturen, Nicht-Berücksichtigen emotionaler Faktoren, Intellektualisierung, Unproduktivität, Passivität usw.². Die Studenten lernen oft genug weder, wissenschaftlich-theoretische Erkenntnisse von den Möglichkeiten und Bedingungen der Praxis her einzuschätzen und zu kritisieren, noch die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die theoretisch erarbeiteten Inhalte in der Praxis umzusetzen bzw. sie dort anzuwenden, noch lernen sie, die Praxis von der Theorie her zu hinterfragen, zu reflektieren, vorhandene Möglichkeiten auszuschöpfen, um zu notwendigen Veränderungen in ihrer späteren Berufspraxis beitragen zu können, so daß dieses Konzept u.a. auch mit einen

Teil dazu beitragen könnte, die gegenwärtige Situation und Ausbildungspraxis speziell für Erzieher und Lehrer an den Hochschulen zu verbessern.

Zum anderen scheint es mir wichtig zu untersuchen, ob es nach Durchlaufen der primären und schulischen Sozialisation, die zu bereits verfestigten Auffassungen und mehr oder weniger starren Denk- und Verhaltensschemata geführt haben, noch möglich ist, mit Hilfe eines Kreativitätsprogramms zu einer flexibleren Haltung vor allem anderen Gruppen und Personen gegenüber und damit zu einer Aufhebung bereits in die Gesamtpersönlichkeit fest integrierter Vorurteile beizutragen.

Angehende Erzieher und Lehrer als Adressatengruppe habe ich gewählt, da mir ein Ansatz zu einer möglichst dauerhaften Beeinflussung dieser Gruppe in Richtung auf eine weniger rigide und repressive Einstellung gegenüber Kindern aus folgenden Gründen sehr wichtig erscheint. Vom angehenden Lehrer, Erzieher, Diplompädagogen usw. wird - wenigstens theoretisch - verlangt, die Adressaten seiner späteren Berufstätigkeit zu größerer Selbsterfahrung und -bestimmung, Teamfähigkeit, Kreativität, Eigeninitiative, Bereitschaft zu solidarischem Handeln, kritischem Reflexionsvermögen usw. zu führen, ohne daß er lernt, diese Ziele inhaltlich und methodisch zu vermitteln, geschweige denn daß er zu diesen Fähigkeiten selbst qualifiziert wird. Diese Fähigkeiten sind allerdings für ihn nicht nur aus dem Grunde wichtig, weil er selbst lernen muß, was er später einmal vermitteln will, sondern auch, um in einem sich ständig wandelnden Berufsfeld nicht nur Ausführender von von oben kommender Direktiven sein zu müssen, sondern um als Subjekt unter den gegebenen Möglichkeiten und Bedingungen und, wenn möglich und nötig, auch über sie hinaus reflektieren, analysieren und vor allem handeln und damit an notwendigen Veränderungen in seinem Berufsfeld aktiv mitwirken zu können. Hinzu kommt ein vorwiegend rezeptiver, dozentenzentrierter Unterrichtsstil an den Hochschulen, der das Lernen solcher für alle erziehungswissenschaftlichen Berufsfelder relevanten Fähigkeiten geradezu verhindern muß.³ Die Folge ist dann

der sog. "Praxisschock", der dazu führt, daß vorhandene Motivationen, die auf Engagement, Innovation und Emanzipation gerichtet sind, abgebaut - dies oft schon während des Studiums⁴ -, wichtige theoretische Erkenntnisse, die zur Bewältigung und Veränderung von Praxis beitragen könnten, als irrelevant und gegenüber den realen Bedingungen und Möglichkeiten als "utopisch" abgewertet und traditionelle, "bewährte" Einstellungen und Handlungsmuster von den Praktikern übernommen werden. So haben z.B. KOCH/PFEIFER (1971) und LIEBHART (1973)⁵ herausgefunden, daß z.B. Junglehrer und Referendare bereits dazu neigen, die "bewährten" und damit meist repressiven Einstellungen im Erziehungsprozeß zu übernehmen, weil die eigene Einstellung gegenüber Kindern aufgrund mangelnder Praxiserfahrung z.T. gar nicht klar ist, keine alternativen Verhaltensweisen zur Verfügung stehen und deshalb die altbekannten, meist selbst erlebten Muster mehr oder weniger reflektiert übernommen werden und kein Mut vorhanden ist, innovatives Verhalten durchzuspielen. Zum anderen wirkt sich repressionsfreies, nicht-autoritäres Erziehverhalten auch wieder förderlich auf die Übernahme entsprechender Einstellungen und Verhaltensweisen durch die Kinder aus.⁶ Aus diesen Gründen scheint es mir sinnvoller, bei dem Versuch einer Einstellungsmodifikation im Rahmen des Erziehungsprozesses bei den Erziehern anzusetzen, da ihre Position in diesem Prozeß doch die "mächtigere" ist und sie mit ihren Einstellungen und ihrem Verhalten Einstellungen und Verhalten der Kinder entscheidend beeinflussen können:

"Es ist heute eine allgemein geteilte Einsicht, daß neben den im engeren Sinne fachwissenschaftlichen Qualifikationen des Lehrers auch seine allgemeinen Einstellungen zum Kind und zum Unterrichten den Erfolg des pädagogischen Prozesses mitbestimmen. Speziell ist nicht nur für die Lern- und Leistungsmotivation des Schulkindes, sondern auch für die gesamte Entwicklung seiner Persönlichkeit das von der Person des Lehrers entscheidend mitgeprägte soziale Klima im Klassenzimmer von hervorragender Bedeutung." (DAVIS/VIERNSTEIN 1972, S. 194)

Dorothea RAHM (1974) spricht von einer "Tradierung autoritärer Einstellungen durch autoritäre Erzieher." (S. 259)⁷

3.3.2. Erziehungseinstellungen als Paradigma vorurteilsvoller Einstellungen

Als Paradigma für vorurteilsvolle Einstellungen und vorurteilsvolles Verhalten wurden repressive Erziehungseinstellungen gewählt, einmal aus den oben angeführten Gründen, zum zweiten, da sie mit dem ausgearbeiteten Programm, in dem die Studenten für Erzieher-Kind-Situationen in Richtung auf Verwirklichung kreativerer Verhaltensweisen sensibilisiert werden sollten, am engsten in Beziehung stehen, da sie einen "wesentlichen Aspekt von Erziehungsattitüden" (RAHM 1974, S. 259) erfassen und "autoritäre Haltungen und Verhaltensweisen... durch den normalen Erziehungsprozeß tradiert" (TEESEN/FITTKAU 1972, S. 43) werden.

"Repressive"⁸ oder "autokratische" und "'verständnislose'"⁹ Erziehungseinstellungen schlagen sich in pädagogischen Vorurteilen nieder wie z.B.:

"Kinder, die sich fortwährend Geschichten ausdenken, sind verlogen."

"Starke Neugier bei Kindern sollte immer unterbunden werden." (RAHM 1974, S. 265)

"Manche Kinder neigen von Natur aus zur Unehrlichkeit."

"Die Androhung einer Strafe ist in sehr vielen Fällen doch das fruchtbarste Erziehungsmittel." (DAVIS/VIERNSTEIN 1972, S. 208 u. 209)

Diese Urteile ähneln den sozialen Vorurteilen, da sie

- "Urteile über soziale Kategorien" (KRAAK 1968, S. 9)¹⁰
sind wie z.B. "die normalen Kinder", "die Kinder", "gesunde Kinder" usw.,

weitere Ähnlichkeiten sind:

- "die sehr weitgehende Verallgemeinerung...,
- die abwertende, ablehnende, manchmal feindselige Tendenz,
- die geringe Beeinflußbarkeit durch Informationen und Argumente." (ebd.)¹¹

In Anlehnung an die von mir verwendeten und vorgeschlagenen Meßinstrumente definiere ich "repressive Erziehungseinstellung" "als 'starke elterliche Kontrolle und rigorose Gehorsamsforderung in emotional kalter Atmosphäre'" und "repres-

sionsfreie Erziehungseinstellung" als "'Akteptierung der kindlichen Eigenständigkeit in emotional warmer Atmosphäre'." (RAHM 1974, S. 261)

Die Definition der "autokratischen" und "'verständnislosen'" Lehrereinstellung der LEKU-Skala von DAVIS/VIERNSTEIN (1972) basiert auf der Theorie der autoritären Persönlichkeit.

Als grobe Haupthypothesen ließen sich nun, bezogen auf das Beispiel der repressiven Erziehungseinstellungen und ausgehend vom theoretisch erarbeiteten Zusammenhang zwischen Vorurteil und (sozialer) Kreativität, aufstellen:

- Je höher die Vorurteilsbereitschaft bzw. repressive Erziehungseinstellung der Vpn ist, desto geringer ist ihre soziale Kreativität.
- Förderung und Entwicklung sozial-kreativer Fähigkeiten (Information und Eigenkreativierung innerhalb eines Seminars) baut Vorurteilsbereitschaft ab bzw. beeinflusst die Disposition zu Urteilen im pädagogischen Bereich in der Richtung, daß die Vpn weniger zu repressiven Erziehungseinstellungen neigen, d.h. sie urteilen in Bezug auf pädagogische Situationen weniger intolerant und hart.
- Förderung von sozialer Kreativität erhöht die Kreativität der Vpn in der Richtung, daß sie positivere Einstellungen zur sozialen Kreativität abgeben und sich sozial-kreativer verhalten.

Diese Hypothesen müßten dann noch je nach den geförderten sozial-kreativen Fähigkeiten und Verhaltensweisen weiter ausdifferenziert und operationalisiert werden. Aufgrund der Komplexität der beiden Konstrukte ist ein multivariater Ansatz vonnöten. Da die Hypothesen erst einmal nur sehr weit gefaßt werden können, ist es wahrscheinlich am sinnvollsten, Felduntersuchungen mit Laboruntersuchungen zu koppeln. Da die sozial-kreativen Fähigkeiten und Verhaltensweisen wie auch vor allem die affektiven Variablen wie z.B. Angst, Selbstsicherheit usw. sehr schwer zu operationalisieren sind, sollte ein pragmatischer Ansatz gewählt werden, in dem Theorie und Praxis eng miteinander gekoppelt sind: Theorie und Praxis müssen ständig aneinander kontrolliert werden.

3.3.3. Kontrollinstrumente zur Erfassung der Variablen

Als Meßinstrumente, die sich jedoch z.T. als nicht geeignet erwiesen, habe ich gewählt:

zur Erfassung von hauptsächlich affektiven Persönlichkeitsvariablen den FPI¹², dessen einzelne Skalen mit den Instrumenten zur Erfassung von sozialer Kreativität und repressiven Erziehungseinstellungen korreliert werden müßten, um Zusammenhänge zu beiden Konstrukten nachzuweisen. Gleichzeitig müssen eventuelle Veränderungen durch das Programm festgestellt werden. Hinzunehmen sollte man vor allem noch ein Instrument zur Messung von Angst, eventuell den MAS, und eventuell von Aggression. Auch ein Wahrnehmungstest sollte einbezogen werden.

Zur Erfassung einer im theoretischen Teil als in sehr engem Zusammenhang zu beiden Konstrukten stehend sich erweisenden Variablen, nämlich der Rigidität, wurden von mir der FDE¹³ (direktive Einstellung und Extraversion) und der ENNR¹⁴ (Rigidität, Extraversion und Neurotizismus) genommen, die ebenfalls mit der Einstellungsskala und dem Kreativitätstest korreliert und in einem Nachtest auf Veränderungen hin untersucht werden sollten. Der FDE scheint jedoch weniger geeignet als der ENNR, die Variable "Rigidität" zu messen, da er als "direktive Einstellung" eher wahrscheinlich Durchsetzungsvermögen erfaßt.¹⁵

Ebenfalls in einem Vor- und Nachtest eingesetzt, um Veränderungen zu erfassen, und miteinander korreliert werden müssen der Einstellungsfragebogen und der Kreativitätstest. Da speziell zur sozialen Kreativität kein Verfahren vorliegt außer den Vorschlägen von GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER (1973), die jedoch allzusehr auf den kognitiven Bereich ausgerichtet sind¹⁶, wurde von mir ein bereits vorliegender Kreativitätstest genommen, allerdings in Verbindung mit anderen Verfahren, die weiter unten beschrieben werden. Dies erschien mir auch aus dem Grunde legitim, da die Untersuchungen, die im 2. Kapitel dargestellt wurden und aus

deren Ergebnissen heraus der Gegensatz zwischen 'Vorurteil' und 'Kreativität' hypothetisch formuliert wurde, sich alle gängiger Kreativitätsverfahren bedienen¹⁷, so daß sich bereits aus einem Vergleich dieser Verfahren mit einem Vorurteilsfragebogen Unterschiede ergeben müßten. Zum anderen wurde ein Test gewählt, von dem sein Verfasser TORRANCE (1966b) behauptet, daß beim Lösen jeder Aufgabe der gesamte kreative Prozeß in Miniaturausgabe abläuft, und der bereits in einer Untersuchung mit einem Fragebogen zu repressiven Erziehungseinstellungen korreliert worden ist und sich dort als brauchbar herausgestellt hat¹⁸. Als Beispiel für die Komplexheit der einzelnen Aufgaben führe ich vier von ihnen an mit den von ihnen geforderten Fähigkeiten:

- Unusual Uses (verbal): "Fähigkeit..., etablierte Sets gegenüber konventionellen Dingen abzubauen und neue, ungewöhnliche Perspektiven an alltäglichen Gegenständen wahrzunehmen." (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 202)
- Just Suppose (verbal): Fähigkeit, mit verschiedenen Möglichkeiten zu spielen, sich "Unvorstellbares" vorzustellen. Der Aufforderungscharakter dieser Aufgabe ist besonders groß.
- Figure Completion (figural): Fähigkeit, Spannungen zu ertragen und "Impulsen zu banalen, naheliegenden Reaktionen (zu) widerstehen." (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 203)
- Circles (figural): Fähigkeit, alte Strukturen aufzubrechen und neu zu organisieren, unterschiedliche Responses zum gleichen Stimulus zu finden.

In diesem Test werden keine Kenntnisse verlangt, sondern nur Vorstellungskraft und Phantasie; der Anreiz der einzelnen Aufgaben ist meist sehr groß¹⁹, d.h. sie wecken Interesse, Neugier, Motivation, die sehr wichtige Variablen beim Zustandekommen des kreativen Prozesses sind. Er mißt u.a. wahrnehmungsmäßige, motorische, verbale, schlußfolgernde Fähigkeiten, das Voraussehen von Konsequenzen, Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeit, Regression und spielerisches Verhalten werden ermöglicht, das Material kann manipuliert und bearbeitet werden, eignet sich also für einen mehrdimensionalen Ansatz und enthält Variablen, die im 2. Kapitel als

wesentlich für kreatives Verhalten und Denken besprochen worden sind. Außerdem ist dieser Test mit Persönlichkeitsvariablen wie Humor, Ich-Stärke, Rigidität, spielerischem Verhalten, Resistenz gegenüber voreiligem Schließen und Sozialverhalten korreliert worden.²⁰

Bei der Auswertung der von mir durchgeführten Tests bin ich jedoch auf zahlreiche Schwierigkeiten und Kritikpunkte gestoßen, die eine Verwendung des Tests in der vorliegenden Form als nicht geeignet erscheinen lassen bzw. eine Modifizierung und Auswahl neuer Auswertungsgesichtspunkte meines Erachtens notwendig machen²¹:

- Die Auswertung hängt meines Erachtens sehr vom jeweiligen Beurteiler ab, vor allem bei Elaboration, der Zuordnung zu den Originalitäts- und Flexibilitätskategorien und der Definition einer Wiederholung bei Flüssigkeit. Dabei ist Originalität am schwersten und Flüssigkeit am leichtesten zu beurteilen:
- So hatte ich Schwierigkeiten bei der Auswahl der adäquaten bzw. ungültigen Antworten (= Wiederholungen, sog. "abstrakte" Antworten). "Abstrakte", "phantastische", "irrelevante" Antworten kommen bei TORRANCE schlecht weg, waren aber bei den von mir getesteten Studenten sehr häufig und hatten durchaus oft eine konkrete Aussage, so daß es oft schwer zu entscheiden war, ob sie "sinnvoll" war oder nicht.
- Schwierigkeiten gab es auch bei der Zuordnung der Antworten zu den Flexibilitätskategorien, die mir als ziemlich willkürlich erscheinen und modifiziert werden sollten.
- Auch die Originalitätsgewichtung sollte verändert werden, hier zeigte sich vor allem auch die Kulturabhängigkeit des Tests: die Auswertungskriterien lassen sich nicht so ohne weiteres auf unsere Situation übertragen; so waren z.B. vor allem in den figuralen Tests sog. "originelle", d.h. seltene Antworten sehr häufig, während andere, als unoriginell bezeichnete Antworten sehr selten auftraten.
- Zusatzpunkte für einen originellen Titel sollten nur dann vergeben werden, wenn er das Bild aus einer neuen und originellen Perspektive beschreibt, und nicht schon für

Adverbien.

- Bei der "Just Suppose"-Aufgabe sollten für die Errechnung der Flexibilitätsscores besser die Anzahl der verschiedenen Ideen gewertet werden und nicht der Ideenwechsel, da sonst Antworten, die auf der gleichen Idee basieren, u.U. neu gezählt werden.
- Schwierigkeiten ergaben sich auch beim Erkennen subtiler Formen der Elaboration.
- Die Elaborationspunktwerte sollten reduziert werden.
- Elaboration scheint außerdem wenig mit den anderen Variablen zu tun zu haben.²²
- Der Übungseffekt ist bei der Verwendung der A- und B-Form sehr groß.
- Der Aufforderungscharakter der verschiedenen Untertests ist sehr verschieden, vor allem bei den verbalen Aufgaben: bei Aufgabe 4, 5 und 7 ist er am größten, bei 1-3 und 6 am geringsten. 6 muß darüberhinaus genauer erklärt werden. Die verbalen Aufgaben 1 - 3 führen oft zu Langeweile und Überdruß, wobei sich noch Verbal A 1-3 und B 1-3 unterscheiden: B 1-3 enthält mehr Handlung und provoziert auch mehr und verschiedenartigere Fragen und Annahmen, dasselbe liegt bei Verbal A 7 (es kommen dazu mehr Ideen) und B 7 vor.
- Es besteht häufig eine geringe Variabilität zwischen den einzelnen Aufgaben, vor allem zwischen Figural 2 und 3, Verbal 1, 2 und 3, Verbal 4 und 5, Verbal 5 und 6.
- Geeigneter wäre ein Wechsel zwischen figuralen und verbalen Aufgaben, da der verbale Test z.B. sehr lang ist. Außerdem sollte eine Auswahl getroffen werden, wobei als Einleitung wegen ihres größeren Aufforderungscharakters und spielerischen Charakters eine figurale Aufgabe gewählt werden sollte.
- Figurale und verbale Fähigkeiten klaffen z.T. weit auseinander.
- Vpn, die gut zeichnen können (z.B. Kunststudenten) schneiden in den figuralen Tests automatisch besser ab, allerdings vor allem in Elaboration.

- Hohe Elaborationspunktwerte führen oft zu niedrigeren Flüssigkeits- und Flexibilitätspunktzahlen und drücken damit das gesamte Ergebnis, auch das der Originalität, da weniger Antworten vorliegen, obwohl die Ausführung oft sehr originell ist. Wer dagegen viele Antworten produziert (hoher Flüssigkeitspunktwert), bekommt hohe Punktwerte insgesamt, auch wenn die Antworten im Grunde wenig originell und flexibel sind. Nur Elaboration ist dann geringer. D.h. wer eine einzige Idee gut und ausführlich ausarbeitet und flexibel handhabt, ist oft schlechter in allen Fähigkeiten als jemand, der oberflächlich und schnell seine Ideen hinkritzelt: es wird eher Schnelligkeit als Niveau gemessen. Aus diesen Gründen sollte kein Totalscore gebildet werden.
- Der Test ist sehr störanfällig, was die Art der Instruktion und die äußere Situation angeht²³. Je nach den motivationalen, situativen und psychologischen Faktoren schwanken die Leistungen beträchtlich vor allem hinsichtlich Originalität und Flexibilität, weniger hinsichtlich Flüssigkeit und Elaboration. In einer entspannten Atmosphäre kommen bessere Antworten: so fielen die Tests, die zu Hause angefertigt wurden, besser aus, da u.U. mehr Zeit sich gelassen wurde (längere Inkubationsphase, mehr Möglichkeiten zur Elaboration) und eine entspanntere Atmosphäre herrschte. Die Zeitangaben sollten deshalb modifiziert werden. Am besten erwiesen sich Instruktionen, die auf den spielerischen Charakter der Tests hinwiesen und keine Zeitbegrenzung vorgaben.²⁴
- Im Test werden nur Produkte gemessen, keine Prozesse: so sind in den Seminaren mehr kreative Prozesse abgelaufen, als die Produkte angeben.

Aus diesen Kritikpunkten heraus, vor allem aber, um 'soziale Kreativität' direkt messen zu können, sollte jedoch bei weiteren Untersuchungen versucht werden, ein Verfahren zur Erfassung von 'sozialer Kreativität' zu entwickeln, das u.U. auf den Vorschlägen von TORRANCE (1966b) und GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER (1973) aufbauen könnte.²⁵

Als sehr nützlich und hilfreich für die Einschätzung des sozialen Geschehens während der Gruppensitzungen und die persönliche Selbsteinschätzung hinsichtlich sozialer Fähigkeiten erwiesen sich einmal ein Fragebogen zum gruppendynamischen Ablauf, der nach jeder Sitzung eingesetzt werden sollte. Dieser enthielt Fragen zum Inhalt und dessen Relevanz zum privaten und späteren beruflichen Bereich, zur persönlichen Entfaltungsmöglichkeit in der Sitzung, zur Methodik und Gruppenarbeit, zu eigenen Gefühlen während und nach der Sitzung, zum Sozialverhalten der anderen Gruppenmitglieder, zur Einschätzung der Leiter und der Sitzung und des Seminars überhaupt. Der zweite, der nur zu Anfang und zu Ende des Seminars eingesetzt zu werden braucht, enthielt Fragen zur Analyse bzw. Selbsteinschätzung persönlicher Fähigkeiten und Verhaltensweisen in Gruppen wie z.B. Fähigkeit, Gefühle auszudrücken, zuhören zu können, Vertrauen zu zeigen, sich durchzusetzen, Kritik anzunehmen, sich in andere einzufühlen, Toleranz gegenüber Konflikten und Widerständen, Führungseigenschaften, Gefühle und Zuneigung anderer anzunehmen, Auseinandersetzungsbereitschaft mit Meinungen, die von den eigenen abweichen. Die Fragen beider Fragebögen können je nach den zu untersuchenden und zu fördernden sozial-kreativen Fähigkeiten modifiziert und/oder durch andere ersetzt werden. Beide wurden einmal als Feedback für den einzelnen und die Gruppe eingesetzt, und zum zweiten dienten sie als weitere Effektivitätskontrolle wie auch ein Fragebogen zur Einschätzung der Effektivität des Seminarablaufs hinsichtlich der eigenen Erwartungen und formulierten Ziele und zur Beurteilung des jeweiligen Seminarleiterverhaltens, der zum Schluß der Seminare verteilt wurde.²⁶

Zur Unterstützung der Erfassung sozial-kreativer Einstellungen wäre auch ein Fragebogen sinnvoll, wie er etwa im Rahmen eines Workshops zur erziehungsrelevanten Kreativität von einigen Mitarbeitern der Abteilung Vorschulerziehung des Erziehungswissenschaftlichen Instituts an der Universität Münster im Anschluß an den CAS von SCHÄFER (1971) in deutscher Sprache und für Erwachsene entwickelt worden ist und

der erziehungsrelevante Kreativität erfassen soll.²⁷

Zur Erfassung der repressiven Erziehungseinstellungen habe ich den Repressivitätsfragebogen von Dorothea RAHM (1974)²⁸ verwandt, der mir besonders geeignet erschien, da er bereits in einer Untersuchung eingesetzt wurde, in der sich deutlich ein negativer Bezug von Kreativität - allerdings nicht der repressiven oder nicht-repressiven Person selbst, sondern ihrer Kinder - und Repressivität, gemessen mit diesem Fragebogen, ergab. Um die Verhaltenskomponente mehr einzubeziehen und um die Gefahr der Tendenz, in Richtung auf soziale Erwünschtheit zu antworten²⁹, etwas zu korrigieren³⁰, habe ich einige Situationsdarstellungen, die Probleme in Erzieher-Kind-Situationen behandeln³¹, eingefügt, in denen zwischen verschiedenen dargestellten Erzieherreaktionen gewählt oder/und frei geantwortet werden sollte. Dennoch erwies sich dieser Fragebogen sowohl für sich selbst als auch in Verbindung mit den Falldarstellungen, die ganz im Sinne der Fragebogenantworten, die meist sehr nicht-repressiv ausfielen, beurteilt wurden, ohne die jeweilige Situation und Problematik differenziert miteinzubeziehen, als ungeeignet. Soweit der geringe Rücklauf eine solche Schlußfolgerung zuläßt, zeigte sich zwischen den Ergebnissen vor und nach dem Seminar eine den Erwartungen entgegengesetzte Tendenz: der Fragebogen wurde beim zweiten Male differenzierter beantwortet, was zu einem höheren Repressivitätsgrad als beim ersten Mal führte.³² Eine genauere Untersuchung mit diesem Instrument wäre allerdings sinnvoll.

Kontrolliert werden sollten außerdem Daten wie Alter, Geschlecht, Ausbildung, Informationsstand hinsichtlich Kreativität, Erwartungen und Interessen hinsichtlich des Seminarablaufs und der IQ³³.

Zur Beobachtung des verbalen und nonverbalen Verhaltens und Registrierung eventueller Veränderungen auf dieser Ebene erwiesen sich Video- und Tonbandaufnahmen als sehr sinnvoll, die gleichzeitig als Feedback für den einzelnen und die Gruppe eingesetzt wurden. Im zweiten Seminar haben

wir z.T. zusätzlich, z.T. an deren Stelle, da einige sich durch das Aufnehmen eingeschränkt fühlten, Protokolle verfassen lassen von je einem Tutor und je zwei Teilnehmern, in denen nicht der inhaltliche Ablauf, sondern persönliche Gefühle, Gedanken, Einschätzungen während des Ablaufs festgehalten wurden.

3.3.4. Planung, Durchführung und Ergebnisse des ersten Seminars

Die Intention des ersten Seminars war sehr weit gefaßt: die Studenten sollten alternative und flexible Wahrnehmungsweisen für soziale Situationen entwickeln und anwenden lernen, und zwar sowohl für Erzieher-Kind-Situationen als auch für Situationen innerhalb der eigenen Seminargruppe, verschiedene Deutungs- und Interpretationsmuster dafür zur Verfügung haben, für Probleme und Konflikte Sensibilität entwickeln, Unsicherheit, Frustration und Mehrdeutigkeit ertragen lernen, in simulierten und realen Situationen verschiedene und neue Verhaltensweisen ausprobieren und damit wenigstens ansatzweise so etwas wie Handlungsflexibilität und Verhaltenssicherheit aufbauen können. Darüberhinaus sollte auf Einfühlungsvermögen, Abbau von Angst und Abwehrformen gegenüber den anderen und den eigenen Gefühlen geachtet werden.

Die Durchführung gliederte sich in einen praktischen und einen theoretischen Teil. Im theoretischen Teil wurden Informationen über Kreativität und über Gruppendynamik, um innerhalb der einzelnen Gruppen ablaufende Prozesse deutlich zu machen, in Form von Referaten und/oder eines Readers vermittelt. Am wichtigsten erwies sich jedoch der praktische Teil, aus dem ich einige methodische Beispiele als Vorschläge für die Durchführung ähnlicher Seminare geben möchte. Die Studenten schätzten dabei die Stunden als am lehrreichsten und befriedigendsten für sie ein, in denen von praktischen Beispielen oder Übungen ausgegangen wurde und dann

erst zur Theorie übergeleitet bzw. die Theorie anhand praktischer Durchführungen vermittelt wurde. Als Grundlage für das Seminarleiterverhalten und die Herstellung einer entspannten und angstfreien Atmosphäre wurden die von ROGERS aufgestellten Grundsätze genommen.³⁴

Am Anfang sollte versucht werden, die Teilnehmer untereinander in spielerischer Form miteinander und mit den Leitern bekannt zu machen etwa in Form von Interviewspielen, Partner-Malen.

Als Einführung in Kreativität und zur Illustrierung der Kreativitätstheorien eignen sich Kreativitätsspiele, wie sie in zahlreichen Publikationen dargestellt werden³⁵, es können auch Testaufgaben genommen werden, wenn sie in spielerischer Form durchgeführt werden. Sehr sinnvoll ist auch ein Vergleich zwischen Intelligenz- und Kreativitätsfaktoren anhand eines Kreativitäts- und eines Intelligenztests, da daran die Unterschiede durch eigenes Durchprobieren und Erfahren am besten herausgearbeitet werden können.

Um die Prozesse und Situationen innerhalb der Seminargruppe selbst aufzulockern und bewußt zu machen und erste Lernprozesse vor allem hinsichtlich Wahrnehmungsflexibilität einzuleiten, eignen sich gruppendynamische Übungen zur Wahrnehmung und Beobachtung³⁶, die mit Vermittlung theoretischer Kenntnisse und Diskussion konkreter Probleme einzelner und/oder der Gruppe einhergehen sollten. Auch weitere für den Gruppenprozeß relevante Themen wie Rollen innerhalb einer Gruppe, Kommunikationsstrukturen, Führungsstile, Abwehrmechanismen usw. lassen sich gut anhand von Übungen deutlich machen.³⁷ Daneben wurden Übungen durchgeführt, ebenfalls hauptsächlich aus Veröffentlichungen zur Gruppendynamik, um Kooperationsbereitschaft, Zuhören und Feedback-Geben zu entwickeln und einzuüben. Entscheidungs- und Problemlösungsprozesse in Gruppen sollten offengelegt und geeignete Vorgehensweisen und Strategien durchprobiert und diskutiert werden, ebenfalls Konfliktlösungsstrategien etwa anhand von Rollen- und Planspielen.³⁸

Als Einführung in die Erzieherpraxis und erste Anwendung der gewonnenen Kenntnisse zur Kreativität wurde die Analyse von Spielen aus dem Vorschulbereich hinsichtlich der Vermittlung von (sozialer) Kreativität genommen, was einmal wegen des spielerischen Charakters des Materials und zum zweiten, weil an konkreten Materialien aus der Praxis gearbeitet wurde, sehr großen Erfolg und Zuspruch hatte. Sehr sinnvoll und sicher auch motivierend wäre auch, Verbesserungsvorschläge und Änderungsvorschläge zu sammeln und umzusetzen und durchzuspielen mit wieder anschließender Analyse.

Einige Studenten waren nebenher in Kindergärten/Schulen gegangen und hatten dort z.T. hospitiert, z.T. selbst Stunden durchgeführt, die sie anhand von Videoaufnahmen, Fotos, Kinderbildern und Praxisberichten aufgezeichnet hatten und den anderen Teilnehmern vorstellten. Diese Stunden wurden dann hinsichtlich der Verwirklichung sozial-kreativen Verhaltens seitens der Erzieher und der Kinder analysiert und ausgewertet. Wenn auch eine solche Konfrontation mit der Praxis durchaus sinnvoll sein kann und von den jeweiligen Studenten auch als sehr lehrreich und für sie wichtig eingeschätzt wurde, so sind sicher genauere Anleitungen hinsichtlich der Beobachtung von Erzieher- und Kindverhalten, Raumgestaltung, Sozialverhalten, Ideenproduktion usw. sinnvoller, vor allem für die anschließende Auswertung und Aufarbeitung.

Vor der Praxiserfahrung sollte auch die intensive Analyse und Einübung sozial-kreativer Denk- und Verhaltensweisen in simulierten und realen Erzieher-Kind-Situationen erfolgen. Dies kann einmal geschehen mit Hilfe von schriftlichen und/oder bildnerischen Situationsdarstellungen und Fallbeschreibungen, zu denen möglichst viele und unterschiedliche Deutungen und Beurteilungen abgegeben werden sollen (Wahrnehmungsflexibilität, Problemsensitivität und Deutungsvielfalt), Gefühle und Gedanken der dargestellten Personen genannt (Einfühlungsvermögen) und/oder möglichst viele Reaktionen benannt werden sollen und/oder Alternativen zu dem dargestellten Erziehverhalten (Reaktionsvielfalt,

Handlungsflexibilität), aus denen dann u.U. auch je nach Deutung und Beurteilung der Situation und der Gefühle, des Verhaltens des Kindes eine der Situation und dem Kinde adäquate ausgesucht werden könnte (Elaboration). Wichtiger ist jedoch erst einmal, eine Vielfalt von Möglichkeiten und Alternativen wahrzunehmen und zu benennen, da meist am Anfang eine Deutung und mögliche Reaktion schon feststehen. Weiter können Videoaufnahmen und Filme, die Verhaltenssequenzen in realen Situationen und erzieherisches Modellverhalten darstellen, dazu verwandt werden. Hier lassen sich auch die Vorschläge von GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER (1973) aufnehmen.

Wichtig ist auch die immer wieder durchzuführende Analyse und Überprüfung des eigenen Verhaltens anhand von Video- und Tonbandaufnahmen. Dies läßt sich verbinden mit einer der wichtigsten Methoden zur Initiierung und Entwicklung von Verhaltensänderungen und neuer Verhaltensweisen, dem Rollenspiel³⁹, das sowohl Erzieher-Kind-Konflikte als auch die Situation im Seminar selbst zum Thema haben sollte. Das Rollenspiel kann dabei in mehreren Funktionen eingesetzt werden: einmal als Medium, um gezielt und systematisch auf Interaktionsstrukturen einzuwirken, Verhaltensweisen zu verändern und auszuprobieren, Handlungskompetenz zu vermitteln, Rollenmuster zu relativieren und aufzubrechen usw., zum anderen kann es als diagnostisches Verfahren eingesetzt werden, um durch die Darstellung und Simulierung von Realität z.B. Bedürfnisstrukturen und Anhaltspunkte der Rollen- und Wertvorstellungen und Kommunikationsfähigkeit zu ermitteln, zum dritten kann es noch als indirektes Verfahren zur Messung der Einstellungen verwandt werden.

Methoden, die während des gesamten Ablaufs eingesetzt werden sollten, sind das brainstorming, um einer vorschnellen Kritik und Beurteilung von Vorschlägen, Ideen usw. vorzubeugen und den Teilnehmern zu ermöglichen, ohne Angst neue Gedanken, Gefühle, Verhaltensweisen zu nennen und sich damit auseinanderzusetzen, und das Blitzlicht, in dem möglichst jeder Teilnehmer seine gegenwärtigen Gefühle und

Gedanken, nicht nur bezogen auf den Seminarverlauf und die Situation in der Gruppe, sondern auch auf seine Erfahrungen und Erlebnisse außerhalb des Seminars, aussprechen sollte, was zu mehr Verständnis untereinander und Offenheit führt.

Trotz dieses sehr weit gefaßten Rahmens, was Inhalte und Ziele des Seminars angingen, und des oft ungezielten und unsystematischen Vorgehens⁴⁰ zeigten sich vor allem in einer Gruppe, in der die Verbindung von Theorie und Praxis⁴¹ und die Herstellung einer für soziale Kreativität förderlichen Atmosphäre⁴² am besten gelungen war, Veränderungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen hinsichtlich der anderen Seminarteilnehmer, gegenüber der Seminarleitung und Erzieher-Kind-Problemen in der Praxis in Richtung auf größeres Einfühlungsvermögen, Problemsensitivität, Wahrnehmungsflexibilität, Angst- und Abwehrrabbau, größeres Selbstbewußtsein, Eigeninitiative, weniger in Richtung auf größere Handlungsflexibilität und Verhaltenssicherheit, wozu sicher längere Prozesse vonnöten sind und noch mehr Verstärkungs- und Erfolgserlebnisse gesammelt und vermittelt werden müssen. Diese Veränderungen schlugen sich z.T. in den verwendeten Meßinstrumenten nieder, soweit sie ausgefüllt wurden, aber vor allem in Aussagen und Verhaltensweisen während des Seminars und danach und in persönlichen Gesprächen mit dem Leiter. Aus diesem Seminar entstand dann auch das Planungsteam für das nächste Seminar im Sommersemester 1977.

3.3.5. Planung, Durchführung und Ergebnisse des zweiten Seminars

Das zweite Seminar, das unter dem Titel "Auswirkung von Kreativität auf das Selbstkonzept von Erziehern und Kindern" lief, wurde - ausgehend von den Erfahrungen des ersten - völlig anders geplant und durchgeführt. Da es sich wieder um ein Sommersemester handelte und nur wenige Sitzungen zur Verfügung standen, verzichteten wir ganz auf das umfangreiche Testmaterial, dessen Bearbeitung im ersten Seminar sehr viel Zeit auf Kosten der eigentlichen inhaltlichen Arbeit erfordert hatte, was in keinem Verhältnis zu den z.T. nur wenig aussagekräftigen Ergebnissen stand. Tests und Fragebögen wurden nur zur inhaltlichen Erarbeitung bestimmter Kriterien eingesetzt und die Ergebnisse anschließend gemeinsam besprochen. Als "Kontrollinstrumente" zur Überprüfung der Auswirkungen des Seminars wählten wir Gedächtnisprotokolle, die sowohl von uns als auch von jeweils zwei Seminarteilnehmern angefertigt wurden, und zum Schluß einen Fragebogen zur Beurteilung des gesamten Seminars, der jedoch aus Zeitmangel⁴³ nicht mehr eingesetzt werden konnte. Der Schwerpunkt der Protokolle lag weniger auf der Wiedergabe des inhaltlichen Verlaufs der Sitzungen als auf dem Aufschreiben von ganz persönlichen Eindrücken, Gefühlen, Erwartungen, Erfahrungen während und nach den Sitzungen, Beobachtung von eigenem Verhalten und das der anderen Teilnehmer. Die Ergebnisse dieser Protokolle sind sehr unterschiedlich, da nicht alle bereit waren, ihre ganz persönlichen Eindrücke und Gefühle wiederzugeben, so daß wir die Gestaltung den Teilnehmern freistellten. Insgesamt gesehen, zeigte sich jedoch im Laufe des Seminars eine immer größere Offenheit den eigenen Gefühlen gegenüber und steigender Mut, dies auch vor den anderen Teilnehmern auszudrücken. Inhaltlich beschränkten wir uns auf Förderung sozialer Kreativität im Zusammenhang mit Erziehungssituationen, weil wir uns mehr davon versprachen, einen Aspekt intensiver anzugehen statt soziale Kreativität in allen Bereichen global abzuhandeln⁴⁴, und bei einer intensiveren

Auseinandersetzung auch einen größeren Transfereffekt erwarteten.

Ausgehend vom Seminartitel, sollten sowohl der Begriff Kreativität als auch der des Selbstkonzepts in ihrer inhaltlichen Bedeutung theoretisch aufgearbeitet werden, wobei wir die Frage des Selbstkonzepts hauptsächlich auf den/die Erzieher/in bezogen, das natürlich auch Auswirkungen auf das des Kindes hat, und uns beim Begriff Kreativität auf den der sozialen Kreativität, und hier wieder bezogen auf Erziehungssituationen, beschränkten. Es ging uns vor allem darum, Fähigkeiten und Möglichkeiten von Erziehern zu fördern, die ihnen beim "kreativen" Gestalten von Erziehungssituationen in Schule/Kindergarten usw. helfen würden wie z.B. den Kindern möglichst viele Anregungen im Umgang mit Materialien geben zu können, viele Möglichkeiten zu haben, auf Kinder zu reagieren, also sich flexibel zu verhalten, Probleme sehen und lösen zu können, fähig zu sein, im Team zu arbeiten, sich einfühlen und eigene Gefühle auch ausdrücken zu können, mit verschiedenen Medien umgehen und sie sinnvoll einsetzen zu können, Distanz zur eigenen Rolle als Erzieher zu entwickeln und sich in die anderer versetzen zu können, andere so wahrnehmen zu können, wie sie wirklich sind, und sie nicht nur durch die eigene Brille zu sehen. Diese Inhalte und Zielvorstellungen, die den Teilnehmern zu Beginn des Seminars vorgestellt wurden, sollten jedoch nicht nur theoretisch geklärt werden, sondern wir versuchten, immer wieder den Bezug zur Praxis herzustellen, einmal dadurch, daß die Faktoren und Bedingungen sozialer Kreativität anhand eigener Erfahrungen mit verschiedenen Übungen und Methoden erarbeitet wurden, weil wir erstens davon ausgingen, daß Kreativität erlernt werden muß, um kreatives Verhalten und Denken weitergeben und kreativ arbeiten zu können, und zweitens den Teilnehmern Anregungen für ihre spätere Arbeit in den verschiedenen Institutionen an die Hand geben wollten. Zum anderen sollten immer wieder konkrete Problemsituationen aus dem Alltag von Erziehern/Lehrern usw. vorgegeben und Lösungen, neue Verhaltensmöglichkeiten, Sichtweisen usw. mit Hilfe von

Rollen- und Planspielen und anschließender und/oder vorheriger theoretischer Reflexion gesucht werden.⁴⁵ Eine sehr wichtige Voraussetzung, die von den Teilnehmern im Laufe des Seminars immer mehr genutzt wurde, war, daß wir uns offenhielten für Kritik an und Veränderungsvorschlägen für Arbeitsweise und inhaltliche Gestaltung.

Zu Beginn wurde wie im ersten Seminar ein Partner-/Gruppenspiel zum gegenseitigen Kennenlernen durchgeführt, in dem sich immer größer werdende Gruppen über ihre Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich des Themas und der anderen Teilnehmer und ihrer ganz persönlichen Ziele in diesem Seminar austauschten, was sich als sehr günstig auf die Atmosphäre im Seminar auswirkte, da so schon zu Anfang ein wenig gegenseitige Angst und Hemmungen abgebaut und größere Offenheit und Vertrautheit erreicht werden konnten. Danach folgte zur Erfassung des Selbstkonzepts und gleichzeitig als Einstieg in das Thema ein Prioritätenspiel, in dem die Teilnehmer ziemlich weit gefaßte Begriffe - es handelte sich um Eigenschaften, Fähigkeiten und Einstellungen von Erziehern wie z.B. "Einfühlungsvermögen", "Selbstbewußtsein", "Organisationstalent", "Kooperationsfähigkeit", "Freundlichkeit" - hinsichtlich der Wichtigkeit für jeden persönlich einordnen sollten. Mit Hilfe dieses Spiels wurde dann anschließend der Begriff des Selbstkonzepts behandelt. Auch das Thema soziale Kreativität wurde spielerisch eingeleitet durch ein brainstorming zu diesem Begriff, das ebenfalls überleitete zu einer theoretischen Einführung in die Kreativitätstheorien. Diese beiden Stränge zogen sich - wie geplant - durch das gesamte Seminar, wobei der der Erarbeitung sozialer Kreativität zum Ende hin überwog. Daneben standen Übungen und Rollenspiele zur Sensibilisierung kommunikativer, auch nonverbaler, Fähigkeiten, zur Wahrnehmungsflexibilität, zum Aufbrechen von Konformitäts- und Normendruck, zu Entscheidungs- und Kooperationsfähigkeit, usw., die auch im ersten Seminar bereits angewandt worden waren, die jedoch immer in Bezug auf die spätere Berufssituation und das theoretische Konzept des Seminars vorbereitet, durchgeführt und reflektiert wurden.

Auch die Durchführung dieses Seminars wurde stark behindert durch dauernde Ausfälle aufgrund von Vollversammlungen und Streiks, so daß wir nur einen kleinen Teil des geplanten Verlaufs erreichen konnten und auf eine Überprüfung eventueller Einstellungsänderungen zum Schluß verzichten mußten. Hinzu kam ein im Gegensatz zum ersten Seminar relativ hoher Teilnehmerschwund zum Ende hin, der zwar einmal mit dem "natürlichen" Schwund zum Ende des Semesters hin zu erklären war, aber meiner Ansicht nach auch mit Frustration der Teilnehmer, die zum einen auf den häufigen Ausfall und damit die Verkürzungen und Beschneidungen des ursprünglichen Plans und zum andern auf den für sie ungewohnten Ablauf des Seminars - Zurücktreten der Leiter, Notwendigkeit zur Aufgabe der passiven Konsumentenhaltung, teilweiser Spielcharakter des Seminars⁴⁶ - zurückzuführen ist. Um dies zu vermeiden oder wenigstens teilweise aufzufangen, würde ich eine straffere inhaltliche Strukturierung und ein langsames Abbauen der Leiterrolle im Verlauf des Seminars - allerdings nicht eine völlige Aufgabe dieser Rolle - für günstiger halten.

Trotz aller Kritik und Schwierigkeiten bei Planung und Durchführung bestätigen auch die Beobachtungen und Protokolle dieses Seminars, daß bei Herstellung und Ermöglichung einer angstfreien Atmosphäre und des Miteinanderumgehens eine Hinführung zu und Einübung von sozialer Kreativität ansatzweise Veränderungen im Verhalten, Wahrnehmen, Denken und Fühlen der Teilnehmer in Richtung auf einen Abbau bzw. eine Aufweichung von rigideren Einstellungs- und Verhaltensformen, die zu voreingenommenen, starren, von Angst und Abwehr gekennzeichnetem Umgang mit sich selbst und anderen führen, erreichen kann.

ZUSAMMENFASSUNG

Um eine Erziehung zum Abbau von Vorurteilen einzuleiten, ist es notwendig, deren Entstehungsmechanismen, Ursachen, Wirkungen und Funktionen zu kennen, so daß im ersten Kapitel eine ausführliche Darstellung und Auseinandersetzung mit Ansätzen und Ergebnissen der Vorurteilsforschung erfolgten.

Nach einer kritischen Aufarbeitung der gängigsten Definitionen hauptsächlich aus der amerikanischen Einstellungs- und Vorurteilsforschung, die meist nur von einem Kriterium als dem wesentlichsten dieses Begriffes ausgehen, wurde in Absetzung von ihnen eine weite Definition bevorzugt, die der Komplexität dieses Begriffes gerechter wird und die auch die im Projektteil (Abschnitt 3.3.) behandelten pädagogischen Vorurteile miteinbezieht. Dieser Versuch der Begriffsbestimmung des sozialen Vorurteils enthält auch einen kurzen Abriß zum Zusammenhang Vorurteil und Einstellung und einige grundlegende Forschungsansätze zur Einstellungsforschung, da Vorurteile zu den Einstellungen zu rechnen sind.

Um die Mehrdimensionalität von Vorurteilen aufzuzeigen, wurden anschließend Strukturmerkmale vorurteilstvoller Einstellungen vorgestellt: kognitive, wobei vor allem auf die besonderen Strukturmerkmale in den Kognitionen vorurteilstvoller Persönlichkeiten eingegangen wurde, affektive, die von den meisten Forschern in ihren Definitionen und Darstellungen der Entstehung von Einstellungen und Vorurteilen als wesentliche Komponenten angesehen werden, ohne daß dies in den Theorien und vor allem nicht in den Programmen zur Änderung berücksichtigt wird, und die konative Komponente, die sich meist nur auf (verbal) geäußerte Verhaltenstendenzen bezieht und nicht auf beobachtbares Verhalten. Im theoretischen Teil der Arbeit wird mit Hilfe der Theorie der autoritären Persönlichkeit und im Projektteil (Abschnitt 3.3.) durch Einsatz verschiedener Erhebungs- und

Einwirkungsmethoden, Medien usw. versucht, alle drei Komponenten integrativ zu erfassen. In dieser Darstellung tauchten bereits wichtige wahrnehmungs- und denkpsychologische Faktoren und einige Bemerkungen zum Zusammenhang von Vorurteilen mit affektiven und Verhaltenskomponenten auf, auf die im zweiten Kapitel näher eingegangen wird.

Da Vorurteile auch als spezifische Form von Interaktion, als Disposition, sich einer Person oder Gruppen gegenüber in bestimmter Weise zu verhalten, zu bezeichnen sind, folgte anschließend eine ausführliche Auseinandersetzung zum Zusammenhang Vorurteil und Verhalten, zu dem mehrere Theorien vorliegen. Der größte Teil der Forscher nimmt trotz gegenteiliger Forschungsergebnisse eine Determination von Verhalten durch Einstellungen (einfache Kausalbeziehung) an - in neuerer Zeit unter Berücksichtigung persönlicher und situativer Bedingungen (= Störvariablen), wobei meist vom tatsächlichen Verhalten, womit allerdings oft nur verbale Äußerungen gemeint sind, auf die dahinterliegenden Einstellungen geschlossen wird. Es wird kaum zwischen 'verbal attitudes' und 'overt behavior' unterschieden, obwohl hier oft beträchtliche Differenzen vorliegen. Für Verhaltensvorhersagen müssen jedoch einmal mehr Indikatoren - und nicht nur intrapersonelle Faktoren - herangezogen werden als die verbal geäußerte Einstellung wie z.B. Einbettung der Einstellung in das gesamte Einstellungssystem, Motive, Situationsvariablen, gesellschaftliche Normen, Bezugsgruppenorientierung, Wahrnehmungsfähigkeit des Individuums, Einschätzung der Konsequenzen, Gewohnheiten, Vorhandensein von Verhaltensalternativen, Fähigkeit, Einstellungen in Verhalten umzusetzen usw., so daß BENNINGHAUS (1973) z.B. eine Umweltdetermination von Verhalten unter gewissem Einfluß von Einstellungen annimmt. Aber Einstellungen werden auch determiniert von Verhalten wie z.B. Gewohnheiten bzw. deren antizipierten oder/und tatsächlichen Konsequenzen. SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975) weisen auf den dynamischen und prozessualen Charakter von Einstellungen und Verhalten hin, der es nicht erlaubt,

in bestimmten Situationen erfaßte Äußerungen ('verbal attitudes') und Verhaltenssequenzen ('overt behavior') als die Einstellung bzw. das Verhalten anzusehen. Sie schlagen, aufbauend auf dem materialistischen Ansatz der Einstellungsforschung, ein Konzept der Wechselwirkung vor. Diesem Konzept folgt auch der Projektteil der Arbeit im Abschnitt 3.3., in dem mit einem multivariaten Ansatz versucht wird, über Einwirkung auf Verhalten eine Änderung von Einstellungen zu erreichen und umgekehrt:

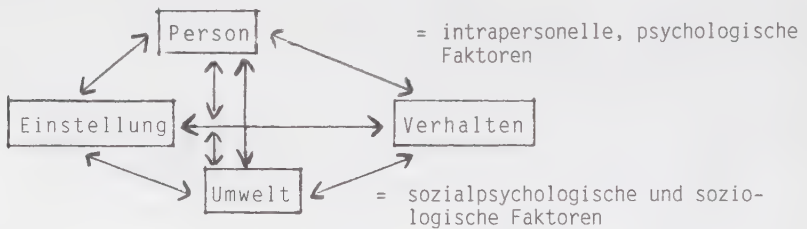


Abb. 19: Multivariater Ansatz zur Änderung von Einstellungen und Verhalten, basierend auf dem Konzept der Wechselwirkung zwischen Einstellung und Verhalten nach SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975)

Da es in dieser Arbeit um die Verhinderung bzw. den Abbau von Vorurteilen geht, ist ein wesentlicher Punkt auch die Darstellung der Vermittlung und Entwicklung von Vorurteilen, wie sie im Sozialisationsprozeß erfolgen (Sozialisations-theoretischer Ansatz der Entstehung von Vorurteilen), wobei auf die Erziehung in der Familie, der nach den Vertretern der Theorie von der autoritären Persönlichkeit wesentliche Bedeutung zukommt, und sekundäre Sozialisationsinstanzen wie Schule, Mitglieds- und Bezugsgruppen eingegangen wurde. Da Sozialisationsprozesse und damit auch die Vermittlung von Vorurteilen sich nicht im luftleeren Raum vollziehen, sondern die gesellschaftliche Umwelt - gesellschaftliche Normen und Strukturen und sozio-ökonomische Bedingungen - wesentlich auf sie einwirkt - und umgekehrt -, ist auch diese zu untersuchen, inwieweit in ihr Faktoren angelegt sind, die eine Entwicklung von Vorurteilen begünstigen. Diese

sozio-kulturellen Faktoren sind bei einer Erziehung zum Abbau von Vorurteilen zu berücksichtigen, da von ihrer Veränderbarkeit u.U. der Erfolg einer solchen Erziehung abhängt.

Den Abschluß des ersten Kapitels bildet eine ausführliche Darstellung bzw. Auseinandersetzung mit der Theorie der autoritären Persönlichkeit von ADORNO et al. unter Hinzunahme von nachfolgenden Erweiterungen, die meines Erachtens bisher - wenigstens theoretisch - als einzige versucht hat, der Komplexität dieses Begriffes gerecht zu werden. In ihr wird deutlich, wie Vorurteile eingebettet sind in die Gesamtpersönlichkeit und ihr Verhalten; es werden Zusammenhänge zu Frustration, Aggression und Angst abgehandelt, deren Bedeutung auch im zweiten Kapitel noch Rechnung getragen wird.

Diese Theorie beruht auf dem psychodynamischen Ansatz unter Einbeziehung der Problematik Vorurteil und Aggression (Frustrations-Aggressions-Hypothese, Sündenbocktheorie), deren Darstellung ein Exkurs zu den erklärenden - lerntheoretischen - Ansätzen zur Entstehung von Vorurteilen folgt, da davon ausgegangen werden kann, daß Vorurteile und Einstellungen - vor allem in der Kindheit - gelernt werden. Auf den entwicklungspsychologischen Gesichtspunkt - Übernahme von Vorurteilen in der Kindheit, der die Theoretiker um ADORNO vorrangige Bedeutung in Hinsicht auf Disposition zur Übernahme von Vorurteilen beimessen, wurde anschließend kurz eingegangen. Die Theorie selbst bezieht - wenigstens theoretisch - individual-, sozialpsychologische und soziologische Faktoren mit ein. Ausgehend vom psychoanalytischen Modell, werden vorurteilsvolle Einstellungen in Zusammenhang mit einer bestimmten Persönlichkeitsstruktur gebracht, die mit verschiedenen Merkmalen kognitiver, affektiver und sozialer Natur beschrieben wird. Die Genese wird hauptsächlich aus familialen Sozialisationsprozessen erklärt unter Berücksichtigung rein psychologischer/sozialpsychologischer Variablen - die Theoretiker der Frankfurter Schule beziehen dabei auch gesellschaftliche Determinanten

ein, wobei sie psychoanalytische Erkenntnisse mit marxistischem Gedankengut verknüpfen: die familialen Interaktionsformen und Sozialisationstechniken, die zu Projektions- und Abwehrmechanismen und damit zur Disposition der Übernahme von Vorurteilen führen, werden - wenn auch nur theoretisch - als gesellschaftlich bedingt angesehen (patriarchalische Kleinfamilie, hierarchisch bestimmte Strukturen in der Gesellschaft, Druck zur Anpassung). Die Vorurteilsbereitschaft kann dabei als reine intrapsychische Disposition beschrieben werden; ob und wie sie sich jedoch äußert, hängt von äußeren Faktoren, u.a. von gesellschaftlichen Normen ab. Darauf hinzuweisen ist, daß die "autoritäre Persönlichkeit" nur ein - allerdings das deutlichste - und nicht das Syndrom ist, das mit Vorurteilsbereitschaft in Beziehung steht.

In dieser Theorie wie im gesamten ersten Kapitel wurde deutlich, daß Vorurteilsbereitschaft nicht allein als ein persönlichkeitspezifisches, individuelles Phänomen gesehen werden darf, sondern daß sie "als eine Form der Beschädigung sowohl des Individuums und der Gesellschaft zu begreifen" (KÖRNER 1976, S. 10) ist.

"Personality, in and of itself, is an insufficient explanation of prejudice. One must also take into account cultural factors, group memberships and identifications, situational factors, primary group experiences (especially the duration and intensity of interaction patterns), plus economic, political, and sexual-exploitation incentives for prejudice and its rationalization." (MARTIN 1964, S. 116)

Dennoch habe ich, um überhaupt erst einmal einen Ansatzpunkt des Vergleichs zwischen den Konstrukten 'Vorurteil' und 'Kreativität' zu erhalten, im zweiten Kapitel der Arbeit allein den persönlichkeitspezifischen Aspekt - Denkprozesse, soziale Verhaltensweisen, affektive und motivationale Faktoren - herausgegriffen, wobei die sozialen Bezüge auch nicht völlig herausfallen, da bei der Herausarbeitung der Zusammenhänge des Vorurteils mit kognitiven, affektiven und sozialen Variablen nicht nur die Funktion des Vorurteils im Subjekt selbst, sondern auch seine Funktion für die

sozialen Beziehungen des Subjekts deutlich werden, und erst im dritten Kapitel beim Herausarbeiten eines Konzepts der sozialen Kreativität den gesellschaftlichen Aspekt wieder hineingenommen.

Ich gehe dabei von der Annahme aus, daß eine Disposition zur Übernahme von Vorurteilen beim Vorhandensein von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen, deren gesellschaftliche Bedingtheit ich sehe, eher gegeben ist, als wenn diese Merkmale weniger ausgeprägt sind oder gar nicht vorliegen. Dabei berücksichtige ich die äußere Umwelt als bedingenden Faktor insofern, als ich davon ausgehe, daß Situation, Normen und Strukturen an Hochschulen und in Seminaren eine solche Merkmalsstruktur und Disposition und damit auch deren offene Äußerung in verdeckter oder offener Form begünstigen und verstärken, und habe versucht, diese äußeren Faktoren durch Beeinflussung der Seminarstruktur und des -ablaufs miteinzubeziehen.¹

Darüberhinaus halte ich eine Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen nur dann für möglich, wenn ich erst einmal - allerdings nicht nur - vom Individuum und der Erweiterung seiner Möglichkeiten und Fähigkeiten ausgehe und ihm somit die Voraussetzung geschaffen wird, zusammen mit anderen Veränderungsprozesse einzuleiten. Außerdem halte ich es für berechtigt, das Ziel "Emanzipation des Individuums" - denn Vorurteile bedeuten, wie das erste Kapitel zeigte, Einschränkung und Einschränkung des Denkens, der Gefühle und der sozialen Kontakte - als in sich gerechtfertigt anzusehen.

Das zweite Kapitel enthält eine ausführliche Darstellung und Gegenüberstellung der vorurteilsvollen und der kreativen Persönlichkeit anhand zahlreicher, hauptsächlich empirischer Arbeiten, die einzelne Variablen - affektive und Denk- und Wahrnehmungsweisen, die auch einen bestimmten Umgang mit sich selbst und der jeweiligen Umgebung implizieren - mit der vorurteilsvollen Persönlichkeit, meist definiert nach ADORNO et al., und Kreativität - hier liegt keine einheitliche Theorie zugrunde - in Beziehung setzen. Direkte Vergleiche zwischen beiden Konstrukten liegen dabei

nur einige wenige vor, und die meist nur aufgrund theoretischer Überlegungen. Wenn auch sehr viele dieser empirischen Arbeiten sehr kritisch gesehen werden müssen, vor allem aufgrund der Berücksichtigung immer nur einiger weniger Faktoren, was angesichts der Komplexität der Konstrukte 'Vorurteil' und 'Kreativität' kaum zu abgesicherten Ergebnissen führen kann, und aufgrund des vor allem in der Kreativitätsforschung sehr bedenklichen Mangels an theoretischer Reflexion - meist wird Kreativität definiert anhand des Meßinstruments, das verwendet wird -, so zeigt doch die Fülle der Ergebnisse, im Zusammenhang gesehen, einen deutlichen Gegensatz zwischen vorurteilsvollem und kreativem Denken, Fühlen und Handeln, womit für mich die Legitimation, soziale Kreativität als einen Ansatz zum Abbau von Vorurteilen zu benutzen, stark untermauert wird. Die Variablen der vorurteilsvollen Persönlichkeit müssen dabei berücksichtigt werden, da sie in Wechselbeziehung zu Vorurteilen stehen, sie bedingen und von ihnen mitbedingt werden.

Den Abschluß des zweiten Kapitels bildet eine zusammenfassende Darstellung - aus den empirischen und theoretischen Arbeiten zur Kreativitätsforschung - der kreativen Persönlichkeit, die den Unterschied vor allem zur Darstellung der voreingenommenen Persönlichkeit nach ADORNO et al. am Schluß des ersten Kapitels noch einmal sehr deutlich macht. Der Vergleich beider Persönlichkeiten und der mit ihnen zusammenhängenden Variablen führt damit zu den Hypothesen, daß vorurteilsvolle Einstellungen und sozial-kreative Fähigkeiten im Widerspruch zueinander stehen und es möglich ist, mit einem Konzept zur Förderung und Entwicklung von sozialer Kreativität - unter der Voraussetzung, daß eine solche Förderung auch zu sozial-kreativen Fähigkeiten und Verhaltensweisen führt (3. Hypothese) - Vorurteilsbereitschaft und u.U. auch vorurteilsvolles Verhalten abzubauen.

Um die Notwendigkeit eines neuen Ansatzes zum Abbau von Vorurteilen aufzuzeigen, steht am Anfang des dritten Kapitels eine kritische Auseinandersetzung mit den wichtigsten bisherigen Theorien und Programmen zur Überwindung von Vor-

urteilen, von denen die meisten einen erstaunlichen Mangel an Reflexion und Berücksichtigung der im ersten Kapitel dargestellten theoretischen Ergebnisse der Vorurteilsforschung aufweisen, indem sie häufig - wohl aus Gründen der Operationalisierbarkeit - nur einige wenige Faktoren und Variablen - meist kognitive - auswählen, was dann auch beim größten Teil der vorgestellten empirischen Überprüfungen zu meist nur sehr geringen oder keinen Erfolgen oder sogar zu umgekehrten Ergebnissen, nämlich einer Verfestigung der ursprünglichen Vorurteile führte. Affektive, emotionale Faktoren und soziale Bezüge und interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Gültigkeit der Änderungs- und Entstehungsprozesse werden zwar häufig theoretisch mit angenommen, aber dann in der Übertragung auf die Einstellungsforschung oft nicht berücksichtigt. Aufgrund dieser Überbetonung kognitiver Komponenten und der häufigen Beschränkung auf reine Information beim Abbau von Vorurteilen und vorurteilsvollem Verhalten, die zur Änderung von Einstellungen und/oder Verhalten nicht ausreicht², sind diese Theorien und Programme bisher meist gescheitert. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß bisher kein einheitliches, integratives, der Komplexität des Problems "Vorurteil" gerecht werdendes Konzept des Vorurteilsabbaus vorliegt. Hier bietet sich meines Erachtens, ausgehend von den Untersuchungsergebnissen des zweiten Kapitels, ein Konzept der sozialen Kreativität besser an, da dieses kognitive, affektive, motivationale und soziale Merkmale, Fähigkeiten und Verhaltensweisen einbezieht und berücksichtigt und vor allem auch der Tatsache Rechnung trägt, daß Vorurteile affektgeladen sind und affektive Funktionen³ erfüllen, worauf die bisherigen Programme kaum oder gar nicht eingewirkt haben.

Nach einer Durchsicht und Aufarbeitung der Literatur zur Kreativität, deren bisherige Forschungsansätze und Anwendung kurz und zusammenfassend am Anfang des Abschnitts "Konzept der sozialen Kreativität" vorgestellt wurden, zeigte sich auch hier ein großer Mangel an komplexer Sicht-

weise und theoretischer Reflexion, was vor allem auf die aufgrund des internationalen Wettbewerbs auf wirtschaftlicher und militärischer Ebene entstandene Notwendigkeit, möglichst schnell zu vorzeigbaren Ergebnissen zu gelangen, und die damit verbundene "Vermarktung"⁴ von Kreativität zurückzuführen ist. Kreativität wird entweder als rein intellektuelles Phänomen gesehen, das durch bestimmte Techniken in Gang gesetzt werden kann und zur Fähigkeit führt, in kürzerer Zeit als andere originellere, ökonomischere Ideen, Lösungsmöglichkeiten und Ansichten zu produzieren als der Durchschnitt - Produkt, Erfolg, vorzeigbare Leistungen werden gegenüber dem Prozeß dabei überbewertet -, und damit mehr wirtschaftlichen Gesichtspunkten als der individuellen Selbstentfaltung und Identitätsfindung dient oder Selbstzweck wird, oder aber sie wird nur bestimmten Personenkreisen wie z.B. Künstlern zugestanden, die keine Gefahr für die bestehenden Verhältnisse darstellen, bzw. in der Schule usw. als Schonraumpädagogik zur Kompensation der "eigentlichen" Leistungsfächer angewandt.

Eine "Kreativität", die mehr an wirtschaftlichen, militärischen und wissenschaftlichen Erfolgsquoten als an eigentlich menschlichen Bedürfnissen und damit im Grunde mehr an Anpassung an bestehende Verhältnisse als an deren Veränderung interessiert und orientiert ist und das Konkurrenzdenken zwischen Nationen, Gruppen und Individuen nur verstärkt statt aufhebt, eignet sich jedoch nicht zum Abbau von Vorurteilen, die den status quo aufrechterhalten und verfestigen. Kreativität ist allerdings - wenigstens theoretisch - auch als ein Konzept verstanden worden, die Probleme und Mißstände in unserer Gesellschaft abzubauen; die kreativen Fähigkeiten und Merkmale des Individuums haben auch einen sozialen Bezug. Für die Fähigkeit, beim Lösen sozialer Probleme kreativ vorzugehen, die eigentliche soziale Kreativität, bei der diese sozial-affektiven und sozial-kognitiven Fähigkeiten von Bedeutung wären, liegt jedoch kein einheitliches Konzept vor, und sie ist auch in der Kreativitätsforschung wenig berücksichtigt worden.

Ausgehend von einigen Definitionen und Versuchen der Begriffsbestimmung, wobei ich denen den Vorzug gebe, die Kreativität als eine - emotionale und intellektuelle Merkmale einschließende - emanzipatorische soziale Einstellung und Fähigkeit sehen, die auch gesellschaftsverändernd wirken, werden verschiedene Theorien und Ansätze vorgestellt und diskutiert, die kreative Verhaltensweisen und Einstellungen zum Thema haben. Dabei zeigt sich auch bei diesen Theorien größtenteils wieder eine Eingrenzung auf den kognitiven oder emotionalen Bereich und besonders bei ROGERS und GUILFORD ein ausschließliches Ansetzen beim Individuum. Nach GUILFORD spielt soziale Kreativität eine Rolle bei interpersonellen, sozialen Problemen und ist allein die Fähigkeit, soziale Probleme kreativ zu lösen, die in verschiedene einzelne Fähigkeiten untergliedert werden muß. Wenn er auch alle drei Ebenen - die kognitive, emotionale und soziale - in seine Theorie einbezieht, so liegt doch der Schwerpunkt auf der kognitiven Problemlösefähigkeit, wobei auch der gruppale und gesellschaftliche Bezug und die Frage nach der Zielsetzung von Kreativität - auch für das Individuum selbst - ausgeklammert werden. Im Persönlichkeitstheoretischen Ansatz wird Kreativität weniger als eine spezifische Fähigkeit gesehen, sondern mehr als eine - auch hier vom Anspruch her die gesamte Persönlichkeit umfassende - Einstellung der Umwelt gegenüber. ROGERS, der von seiner Theorie und seinen Erfahrungen mit der "Klientenzentrierten Therapie" ausgeht, sieht sie als Selbstverwirklichungsfähigkeit, die auch positive Veränderungen der gesellschaftlichen Umwelt nach sich ziehen soll. Aber auch hier wird die Veränderung des Individuums in den Mittelpunkt gestellt, ohne Einflüsse der jeweiligen Umwelt (Interaktionspartner, Gruppen, gesellschaftliche Strukturen und Normen) zu berücksichtigen. Im Gegensatz zu GUILFORD betont er nun die emotionalen Faktoren, die automatisch auf kognitive und verhaltensmäßige einwirken, ohne z.B. das Problem der wechselseitigen Beeinflussung von (emotionaler) Einstellung und Verhalten⁵ zu sehen und der Tatsache Rechnung zu tragen, daß auch Verhaltensweisen und intellektuelle

Fähigkeiten gelernt und damit in den Prozeß der Veränderung miteinbezogen werden müssen. Genau wie bei GUILFORD wird ebenfalls die Zielsetzung nicht genauer analysiert. Bei den andern beiden Vertretern des persönlichkeits-theoretischen Ansatzes, WOLLSCHLÄGER und AMMON, werden zwar die gesellschaftliche Realität und/oder die Gruppe als beeinflussende und bedingende Faktoren miteinbezogen, aber auch WOLLSCHLÄGER setzt bei seinen Veränderungsprozessen beim Individuum - allerdings innerhalb einer Gruppe - an und erwartet automatisch Auswirkungen auf die gesellschaftliche Realität, deren bedingende und verursachende Rolle bei individuellen Problemen außer acht bleibt, bzw. scheint der Realitätsbewältigung eine größere Wichtigkeit beizumessen als der -veränderung, was mit seiner allzu engen Anlehnung an das psychoanalytische Modell zusammenhängt: Das Individuum ist allein für seine Probleme und deren Lösung verantwortlich. Darüberhinaus wird nicht definiert, was unter sozial-kreativen Fähigkeiten zu verstehen ist. AMMON, der Kreativität als Identitätsfindung sieht, berücksichtigt zwar die gesellschaftliche Bedingtheit von individuellen Bedürfnissen und Problemen und legt großen Wert auf die wechselseitige Beeinflussung zwischen Individuum und der es umgebenden Gruppe und betont die gesellschaftsverändernde Funktion von Kreativität, aber dieses Konzept ist zuwenig ausgearbeitet und überprüft worden und sagt nichts über sozial-kreative Fähigkeiten im einzelnen aus.

Nach den Ergebnissen der Vorurteils- und Einstellungsforschung, wie sie im ersten Kapitel dargestellt wurden, darf bei einem Ansatz zum Abbau von Vorurteilen jedoch nicht wieder allein beim Individuum angesetzt werden, um nicht hinter und in alte Veränderungstheorien⁶ zurückzufallen. Deshalb müssen bei der Untersuchung der Ansätze zur sozialen Kreativität diese auch daraufhin überprüft werden, inwiefern sie gruppale und gesellschaftliche Bezüge reflektieren und miteinbeziehen. Den Schluß dieses Punktes bildet dann die Vorstellung eines wenn auch noch sehr globalen Konzeptes

unter Berücksichtigung der bereits vorliegenden und Zuhilfenahme einiger weiterer Autoren wie KOSSOLAPOW, TAYLOR und ULMANN: Kreativität wird danach gesehen als eine konstruktive soziale Einstellung, die die Fähigkeit beinhaltet, soziale Probleme auf kognitiver und der Verhaltensebene zu lösen, mit bestimmten emotionalen Faktoren verbunden ist und in engem wechselseitigem Bezug zu gruppalen und gesellschaftlichen Bedingungen steht. Sie kann als Prozeß der Ich-Identitätsfindung und Personwerdung gesehen werden, der verändernd auf die Umwelt einwirkt. Es handelt sich dabei um eine wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt, wobei der Schwerpunkt auf der kreativen Person liegt, die ihre Bedürfnisse und deren Diskrepanz zu äußeren veränderbaren Bedingungen wahrnimmt und erlebt und aus dieser Erkenntnis heraus handelt: Selbstaktualisierung als Gestaltung der Umwelt (TAYLOR 1975b).

Am Schluß des Kapitels steht als Vorschlag für eine mögliche Überprüfung der aus den theoretischen Überlegungen abgeleiteten Arbeitshypothesen⁷ und für ein Kreativitätsprogramm zum Abbau sozialer Vorurteile die Darstellung über Planung, Verlauf und Ergebnisse zweier Universitätsseminare zum Thema "Soziale Kreativität" nach einigen Bemerkungen zur Adressatengruppe in Bezug auf vorurteilsvolle Einstellungen und vorurteilsvolles Verhalten, zu repressiven Erziehungseinstellungen, die sich in pädagogischen Vorurteilen niederschlagen und als Paradigma für vorurteilsvolle Einstellungen genommen wurden, u.a. da sie inhaltlich dem Thema der Seminare am nächsten standen, und zu den verwendeten Kontrollinstrumenten.

Es wurde dieser pragmatische Ansatz gewählt, da die beiden Konstrukte aufgrund ihrer Komplexheit schwer zu operationalisieren sind - diese müssen erst in der Praxis gefunden werden, und deshalb stand die Testauswertung auch nur am Rande -. Ein Konzept muß in einem ständigen Theorie-Praxis-Bezug entwickelt werden, so daß diese Seminare nur als ein Anfang gesehen werden können, in denen die Hypothesen nur z.T. und ansatzweise überprüft werden konnten,

die aber auch bereits zu einer Korrigierung bzw. teilweisen Umformulierung des theoretischen Ansatzes und der daraus abgeleiteten Hypothesen beitragen können, aber vor allem die Notwendigkeit geeigneterer, direkt auf die Theorie bezogener Meßverfahren aufzeigen. Es werden noch sehr viele Untersuchungen vor allem aufgrund der Fülle der zu überprüfenden Variablen vonnöten sein, um die in dieser Arbeit entworfenen theoretischen Überlegungen zur Beziehung zwischen Kreativität und Vorurteil als gesichert anzusehen und ein effektives "Programm" der sozialen Kreativität, das geeignet ist, Vorurteile abzubauen, zu entwickeln.

ANMERKUNGEN

EINLEITUNG

- 1 Vgl. auch S. 83 u. ALLPORT 1971, S. 41.
- 2 BEER/KLOSE 1974, S. 7; vgl. STURZEBECKER 1975, S. 1 ff.
- 3 S. Abschnitt 1.1.1.
- 4 Diese stammen hauptsächlich aus dem anglo-amerikanischen Raum.
- 5 S. die Abschnitte 1.4. u. 1.5.
- 6 BEER/KLOSE (1974) führen z.B. eine Anzahl von Beispielen an. In der Bundesrepublik Deutschland sind Untersuchungen über das Vorurteil und Möglichkeiten des Abbaus im Gegensatz zum anglo-amerikanischen Raum jedoch noch relativ selten.
Diese Versuche fallen meist unter das Ziel einer emanzipatorischen Erziehung, deren Kriterien zwar in etwa festgelegt sind, wenn auch mitunter unterschiedlich und unklar definiert (s. z.B. die Richtlinien und Empfehlungen der verschiedenen Unterrichtsfächer in den verschiedenen Schulstufen), die aber im Schulalltag, so wie ich ihn aus eigener Anschauung und eigenen Untersuchungen kennengelernt habe, kaum zum Tragen kommen, da die Lehrer häufig nicht wissen, wie sie dieses Ziel methodisch durchführen und inhaltlich füllen sollen und selbst noch starren Denk- und Verhaltensschemata unterliegen, die ihnen zum größten Teil gar nicht bewußt sind.
S. dazu den Abschnitt 3.1., vor allem 3.1.2.
- 7 S. den Abschnitt 3.3.
- 8 Auf beiden Gebieten allerdings erst seit relativ kurzer Zeit: der Beginn der Kreativitätsforschung wird mit J.P. GUILFORDs Aufsatz "Kreativität" (1970a) 1950 angesetzt; die Vorurteilsforschung setzte verstärkt vor allem in Amerika zur Zeit des zweiten Weltkriegs ein. Hier ist als grundlegendes Werk "The Authoritarian Personality" von ADORNO et al. (1969a) zu nennen.

1. VORURTEILSVOLLE EINSTELLUNGEN - KRITISCHE DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE

1.1. Begriffsbestimmung

- 1 Es wurde meist im juristischen Sinne als Vorentscheidung, im modernen Sprachgebrauch 'einstweilige Verfügung', gebraucht oder auch zur Bezeichnung des Nachteils,

den eine Partei aus einer solchen Vorentscheidung erlitt, und schließlich im Sinne von 'Beispiel', 'Präzedenzfall'. Auch das deutsche Wort 'vorurtheil', 'vorurteil' oder 'fuerurtheil' bezeichnete zuerst ein Gerichtsurteil im oben dargestellten Sinne, bis es ab dem 16. Jahrhundert und besonders im 18. und 19. Jahrhundert die Bedeutung "einer vorgefaßten, irrigen Meinung" (SACHER 1976a, S. 16) erhielt, die sowohl negative als auch positive Bewertungen umschloß.

- 2 Nach ALLPORT 1971, S. 20; SACHER 1976a, S. 16
- 3 So z.B. BRÜCKNER 1966a; DAVIS 1964; IRLE 1975; KRAAK 1968; OSTERMANN/NICKLAS 1976; SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975 u.a.; s. auch DREVER/FRÖHLICH 1975, S. 317:
"In der Sozialpsychologie bezeichnet V. eine negativ getönte, feindliche Einstellung gegenüber G r u p p e n oder e i n z e l n e n M i t m e n s c h e n"
(Hervorhebung von mir).
- 4 Für ALLPORT (1971, S. 23) ist ein ethnisches Vorurteil "eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet", und auch LINDGREN (1974, S. 479) setzt Vorurteil und Feindseligkeit gleich. Vgl. auch BERELSON/STEINER 1972, S. 314; DREVER/FRÖHLICH 1975, S. 317 f.; MUELLER/THOMAS 1976, S. 149; OSTERMANN/NICKLAS 1976.
- 5 S. ALLPORT 1971, S. 43-80; KÖRNER 1976, S. 32; MARKEFKA 1977, S. 7 f. und S. 32; OSTERMANN/NICKLAS 1976, S. 26-36; RATTNER 1974a, S. 100 f.
- 6 S. z.B. KATZ/BRALY 1947; SODHI/BERGIUS 1953; vgl. auch HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 459-463 und KLINEBERG 1966, S. 44-59.
- 7 So auch RATTNER 1971, S. 34; 1974a, S. 100; vgl. dazu jedoch auch KÖRNER 1976, S. 31-33; WOLF 1969, S. 915 f.
- 8 Vgl. auch OSTERMANN/NICKLAS 1976, S. 1; SACHER 1976a, S. 36-46.
- 9 Vgl. auch MUELLER/THOMAS 1976, S. 149: "Vorurteil ist also eine Antipathie gegen Gruppen oder Individuen als Angehörige dieser Gruppen, die sich auf irrtümliche Verallgemeinerungen stützt und gegen Informationszufuhr resistent ist"; s. auch VON GIZYCKI 1972, S. 44; IRLE 1975, S. 288; RATTNER 1974a, S. 100 u.a.
- 10 Vgl. dazu die recht zahlreiche Literatur zur Einstellungsänderung wie z.B. ANGER 1970; AXLINE 1948; BAEYER-KATTE et al. 1964 (vor allem die Aufsätze von DAVIS und KELMAN); BARON 1969; BEER/KLOSE 1974; BETTELHEIM/JANOWITZ 1975; BREHM 1969; BROCK 1969; V. CRANACH/IRLE/VETTER 1969; EYFERTH/KREPPNER 1972; GILBERT 1951; GREENWALD 1969a; HAIMOWITZ/HAIMOWITZ 1950; HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 475-485; HOVLAND/JANIS/KELLEY 1969; KAMINSKI 1964; KRAAK 1968; LINDGREN 1974, S. 490-497; MCGUIRE 1969a u. b; NEWCOMB 1943; 1959, S. 537-548; 1969;

OSTROM/UPSHAW 1969; PEARL 1954; SARNOFF/KATZ 1969;
SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 146-215;
SKOWRONEK 1972 u.a.; weitere s. Abschnitt 3.1.

- 11 vgl. auch HOFSTÄTTER (1975, S. 226), der auf den "zweifelhaften Wahrheitsgehalt" von Stereotypen hinweist, die von ihm und anderen Autoren synonym zum Begriff 'Vorurteil' gebraucht werden; ebenso z.B. OSTERMANN/NICKLAS 1976, S. 1; RATTNER 1971, S. 38; STRZELEWICZ 1972, S. 38.
- 12 KÖRNER (1976, S. 9, S. 15-17, S. 35-37), der dieses Kriterium zur Kennzeichnung des Vorurteils ablehnt, versucht z.B. das Verhältnis von Vorurteil und Realität dahingehend zu bestimmen, daß er Vorurteilsbereitschaft als im politischen Sozialisationsprozeß dem Individuum vermittelte "Form ideologischen Bewußtseins" (S. 17) sieht. Er geht dabei vom MARX'schen Ideologiebegriff aus (vgl. MARX/ENGELS 1966, S. 82 ff.), wonach "ein Bewußtsein dann ideologisch (ist), wenn es den bloßen Schein einer Gesellschaft abbildet, wobei dieser Schein die gesellschaftliche Realität, ihre wahren Bewegungsgesetze verschleiert, gleichzeitig aber gerade a u f - g r u n d dieser gesellschaftlichen Wirklichkeit n o t w e n d i g in dieser Form entstanden ist. Insofern also die Ideologie selbst aus der gesellschaftlichen Situation heraus entstanden ist und wieder in sie hineinwirkt, besitzt sie ein Maß von Wichtigkeit. Ideologisches Bewußtsein bildet die Wirklichkeit also nicht einfach falsch ab, sondern, weil dieser Schein ein notwendiger ist, auch richtig." (KÖRNER 1976, S. 17) Daher geht es nicht um die Frage: "falsch oder richtig?", "sondern die Frage ist, wie weit das Bewußtsein die wirklichen Bewegungsgesetze äußerer Natur verschleiert wiedergibt, und zwar so, daß die Form dieser Verschleierung, der Schein, aus eben dieser äußeren Natur hervorgeht und - sie reproduzierend - wieder in sie hineinwirkt." (ebd.; vgl. auch QUAETHOFF 1973, S. 128 ff.)
- 13 Siehe z.B. SARNOFF/KATZ 1969, S. 270 f.
- 14 Vgl. ALLPORT 1971, S. 35 ff. u. S. 97-171; RATTNER 1971, S. 75; WOLF 1969, S. 928 ff.; KLINEBERG (1966, S. 105 ff.) schreibt in Bezug auf die Vorurteile gegenüber Negern: "man betrachtet sie als minderwertig; deshalb werden sie als minderwertig behandelt, erhalten schlechtere Schulen, unangemessene Wohnung, geringere wirtschaftliche Möglichkeiten; dadurch werden sie minderwertig ... im Sinne geringerer Leistung oder geringeren Lebensstandards." (S. 106; zu Vorurteilen gegenüber Frauen vgl. z.B. BRUNOTTE 1972 u. SCHMIDT 1973, zu Vorurteilen in Form von Lehrererwartungen ESTERS 1976 und Literatur zur Stigmatisierung)
- 15 Vgl. auch BERELSON/STEINER 1972, S. 309-331; HARDING et al. 1969, S. 8 u. S. 30; HOFSTÄTTER 1966; MANZ 1968, S. 27 f.; OSTERMANN/NICKLAS 1976, S. 20 ff.; STRZELEWICZ 1972, S. 30 f.

- 16 Eine in der sozialen Wahrnehmung häufig festgestellte Tendenz, die eine mögliche Erklärung der "Wahrheitskern-Hypothese" darstellen könnte bzw. zu ihr und der noch später darzustellenden "Sündenbocktheorie" (vgl. Abschnitt 1.5.1.1.) in enger Beziehung steht, ist die, für bestimmte Handlungen und Verhaltensweisen nicht die Situation als Ursache anzunehmen, sondern die Person dafür verantwortlich zu machen (vgl. HEIDER 1969; 1977). In diese Richtung geht auch die Theorie LERNERS (1965; 1970), der erklären will, wie, unter welchen Umständen und warum negative Einstellungen von unbeteiligten Beobachtern gegenüber Opfern z.B. von Ausbeutung oder Mißhandlung entstehen. Nach seiner Theorie, die durch empirische Untersuchungen belegt worden ist (LERNER/SIMMONS 1966; NOVAK/LERNER 1968), werden Opfer deswegen abgewertet, weil die meisten Menschen das Bedürfnis haben, an eine gerechte Welt zu glauben, in der jeder für seine Handlungen und deren Konsequenzen selbst verantwortlich ist bzw. jeder das bekommt oder bekommen hat, was er verdient. Leiden, Ungerechtigkeiten, die anderen Menschen widerfahren, erzeugen Angst und Unbehagen, wenn sie als Zufall oder Schicksalsschlag erscheinen; denn dann kann einem selbst das auch passieren, und alle Anstrengungen und Handlungen zur Sicherung der Zukunft werden sinnlos. Es besteht dann in unserem Gesellschaftssystem, das den Individualismus hervorhebt, die Tendenz, als Ursache für diese Ungerechtigkeiten Verantwortliche, meist die Opfer selbst, zu suchen und z.B. nicht die Situation oder sozio-ökonomische Bedingungen als verursachend oder wenigstens determinierend anzusehen (vgl. auch BRAMEL 1975, S. 291-299; MANN 1976, S. 91 f., S. 156-163; SECORD/BACKMAN 1976, S. 71-76).
- 17 Eine kurze Zusammenstellung der Vorurteilsdefinitionen aus dem anglo-amerikanischen Raum gibt z.B. EHRLICH 1973, S. 3 f.
- 18 Die Vorurteilsforschung setzte z.B. verstärkt in Amerika während des 2. Weltkrieges und danach ein, als an den Vorgängen in Deutschland sichtbar wurde, wie verheerend sich extreme, mit negativen Gefühlen verbundene, starre Vorurteile auswirken können, wenn sie zum Ausbruch kommen. Vgl. zur Entwicklung der Vorurteilsforschung SACHER 1976a, S. 9-11 u. WOLF 1969, S. 912-917.
- 19 Vgl. SACHER 1976a, S. 10 u. WOLF 1969, S. 915 f. u. S. 944 ff.
- 20 Vgl. WOLF 1969, S. 944 ff. Hier geht es um die Kontroverse "Gleichheitshypothese" (Vorurteile sind bei allen Menschen in mehr oder weniger ausgeprägter Form vorhanden) oder "Ausnahmehypothese" (Vorurteile sind nur bei wenigen Menschen mit besonderen Persönlichkeitseigenschaften vorhanden). Die Beschäftigung mit extremen Vorurteilen resultiert u.a. auch aus der hauptsächlich von Psychoanalytikern (vgl. z.B. MITSCHERLICH/MITSCHERLICH 1973; RATTNER 1971; 1974a) vertretenen Auffassung, daß Vorurteile psychopathologische Erscheinungen seien.

Dagegen spricht jedoch vor allem die Tatsache, daß vorurteilsvolle Einstellungen in mehr oder weniger ausgeprägter Form bei fast jedem Menschen zu beobachten sind (s. z.B. HEINTZ 1957 u. HOFSTÄTTER 1966). Vorurteile, Einstellungen, Stereotype usw. sind daher meiner Ansicht nach besser u.a. in ihrer Orientierungs- und Entlastungsfunktion für das Individuum bzw. "als normaler Ausdruck für die Beharrungstendenz des menschlichen Geistes" (MANZ 1968, S. 8; ebenso HEINTZ 1957 u. QUASTHOFF 1973, S. 124 ff.) zu sehen. Sie ermöglichen es dem Einzelnen, ökonomisch die vielfältigen Eindrücke und Erfahrungen aus seiner Umwelt zu verarbeiten, und werden erst dann gefährlich, wenn trotz gegenteiliger Erfahrung starr und unabänderlich an ihnen festgehalten wird (vgl. dazu u.a. MANZ 1968, der sich auf LIPPMANNs Definition des Stereotyps stützt, die sehr weit gefaßt ist und die in dieser Arbeit besprochenen Phänomene wie 'Einstellung' und 'Vorurteil' miteinbezieht; s. LIPPMANN 1964). Diese Unflexibilität ist dann aber meist nicht pathologisch bedingt, sondern die Ursachen müssen u.a. in gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen (s. Abschnitt 1.4.3.), in den Gruppenbeziehungen des Vorurteilsträgers (s. Abschnitt 1.4.2.2.), in der Funktion der Vorurteile für das Individuum (s. Abschnitte 1.5. u. 3.1.) gesucht werden. Vgl. dazu auch OSTERMANN/NICKLAS (1976, S. 415), die zwar auch von einer psychoanalytischen Sichtweise an das Vorurteil herangehen, aber im Gegensatz zu den meisten Psychoanalytikern, die nur rein die individuell-psychologische Seite sehen, im Anschluß an POLLOCK (1955) und LEITHÄUSER (1976) die gesellschaftlichen Bedingungen dieser sog. "pathologischen" Erscheinungen mitberücksichtigen (ebenso KÖRNER 1976 und QUASTHOFF 1973): "Vorurteile sind die Anzeichen der mißglückten Vermittlung zwischen den deformierten Bedürfnissen der Individuen und der ihnen aufgezwungenen gesellschaftlichen Praxis.

Die stereotypen Alltagsformeln spiegeln die Unfähigkeit der Menschen, den gesellschaftlichen Zusammenhang kritisch zu durchdringen und rational zu interpretieren. Die Vorurteile und Stereotypen sind die Mythen der heutigen Gesellschaft." (OSTERMANN/NICKLAS 1976, S. 19)

- 21 Vgl. zu diesem Punkt auch KÖRNER (1976, S. 26), der darauf hinweist, daß Vorurteile bis zu einem bestimmten Maß in einer Gesellschaft geduldet werden, erst wenn sie extrem werden bzw. Gewaltanwendung nach sich ziehen, "werden sie dysfunktional und Gegenstand der Forschung und Ziele der Bekämpfung." Er betont, daß zwischen sog. "milden" und "aggressiven" Vorurteilen kein qualitativer Unterschied gemacht werden dürfe, da sonst die Gefahr besteht, "die Besonderheit des Vorurteils eben an besondere Bedingungen z.B. pathogene Sozialisationserfahrungen zurückzubinden, womit die Klasse der Vorurteilsvollen wieder als pathologisch und exotisch bezeichnet werden könnte und die Gesellschaft aus der Verantwortung für sie genommen wäre." (s. auch SACHER 1976c, S. 199 f.)

- 22 Vgl. WOLF 1969, S. 915 f.
- 23 KRAAK spricht von sozialen Kategorien und nicht von Gruppen, da die Beurteilten häufig keine Gruppe im sozialpsychologischen Sinne bilden wie z.B. "die Ausländer", "die Frauen", die nur durch ein gemeinsames Merkmal untereinander verbunden sind, aber nicht in Kontakt miteinander stehen und bei denen keine wechselseitige Interaktion vorliegt (S. 1); vgl. dazu MARKEFKA 1977, S. 1 f.
- 24 Einen Versuch, den Begriff 'Vorurteil' unter den Oberbegriff des 'Urteils' zu stellen und ihn allein von daher zu definieren, unternimmt SACHER (1976a; vgl. auch SACHER 1976b), der 'Urteil' jedoch weiter faßt "als ein Sich-Verhalten, ein Stellungnehmen zu etwas, an dem alle Schichten und Dimensionen des Menschen Anteil haben" (S. 27) und 'Vorurteil' weniger vom soziologischen, sozialpsychologischen und psychologischen Gesichtspunkt aus sieht, wie es in dieser Arbeit geschieht, sondern mehr vom philosophischen, ontologischen, anthropologischen und sprachtheoretischen her. Zur Verflechtung von 'Urteil' und 'Vorurteil' und zur Untersuchung des Vorurteils vom kommunikationstheoretischen Aspekt her s. BADURA (1973), der sich z.T. auf HABERMAS (1971) stützt, und zum sprachwissenschaftlichen und kommunikationstheoretischen Gesichtspunkt auch QUASTHOFF (1973), die auch mehr die Verbindung zu sozialwissenschaftlichen und psychologischen Untersuchungsergebnissen herstellt.
- 25 Die meisten Forscher nennen das beobachtbare verbale Verhalten "Meinung", von der auf die dahinterliegenden Einstellungen geschlossen wird, die nicht weiter ausdifferenziert werden (vgl. z.B. DAVIS 1964; HOVLAND/JANIS/KELLEY 1969; THURSTONE/CHAVE 1948; ebenso IRLE 1969, S. 190.
"Eine Meinung ist eine spezifische, konkrete, mehr augenblickliche Stellungnahme zu einer bestimmten Frage", eine Einstellung ist "allgemeiner und tieferliegend. Sie bezieht sich auf ein 'Objekt' z.B. auf eine Menschengruppe und nicht auf eine bestimmte Frage", Meinung ist "etwas Manifestes und Beobachtbares", Einstellung "eine 'intervenierende Variable'", die "jeweils operationell definiert werden" muß (DAVIS 1964, S. 51; ebenso BERELSON/STEINER 1972, S. 354 - im Gegensatz zu HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 440 f., für die 'Meinung' der umfassendere Begriff ist.)
- 26 'Meinungen' würden in diesem Sinne - wie übrigens auch 'Überzeugungen' - mehr "als Rationalisierung der zugrundeliegenden Einstellung" (QUASTHOFF 1973, S. 23) anzusehen sein. Danach unterscheiden sie sich von den Einstellungen oder Attitüden dahingehend, daß sie, legt man die Aufteilung der Einstellungen in eine erkennende ("cognitive"), eine bewertende ("evaluative") und eine emotionale ("affective") Dimension (IRLE 1969, S. 190) zugrunde, nur kognitive Elemente enthalten:

"Wird die Person nur wenig oder gar nicht durch den Sachverhalt affiziert und entwickelt sie keine Bewertungen, sind also nur kognitive Elemente im Urteil enthalten, so spricht man oft von Meinungen ('opinions') oder Fürwahrhalten ('beliefs')." (ebd.; ebenso SECORD/BACKMAN 1976, S. 203) Das wirkt sich zum zweiten auch auf die Verhaltenskomponente aus. KRECH/CRUTCHFIELD (1948, S. 173) unterscheiden "beliefs" und "attitudes" folgendermaßen:

"... beliefs are motivationally relatively neutral but, when embedded in attitudes, are subject to special dynamic pressures." Danach greifen Meinungen nicht direkt in die Umweltorientierung und Verhaltenssteuerung ein, sondern werden als rein kognitive Urteile erst dann relevant für "das konkrete Orientierungs- und Steuerungssystem...", wenn sie sich zu Attitüden 'verdichtet' haben, d.h., eine Aufladung auch mit emotionaler und damit motivationaler Bedeutsamkeit erfahren haben." (BERGLER/SIX 1972, S. 1380; s. auch BERKOWITZ 1976, S. 78 f. u. OERTER 1975, S. 232) ROTH (1967, S. 49-52) macht jedoch darauf aufmerksam, daß 'Meinung' und 'Einstellung' zwar begrifflich von den meisten Sozialpsychologen getrennt werden, diese Unterscheidung dann aber in den weiteren Ausführungen oft keine Rolle mehr spielt, so daß 'Meinung' und 'Einstellung' oft denselben Tatbestand beschreiben.

- 27 ohne allerdings zu behaupten, daß diese Bezeichnungen sich in der Beschreibung der kognitiven Komponente von Einstellungen erschöpfen. Zu meiner Darstellung vgl. ALLPORT 1971, S. 27 f.; BERKOWITZ 1976, S. 78 f.; DAVIS 1964, S. 51; EHRLICH 1973; KATZ/STOTLAND 1959; MANN 1976; OSTERMANN/NICKLAS 1976, S. 3; ROSENBERG 1956, dtsh. 1969; ROSENBERG/HOVLAND 1960; SECORD/BACKMAN 1964, dtsh. 1976; SHERIF/SHERIF/NEBERGALL 1965; TRIANDIS 1975, S. 156-173. Der Begriff des 'Stereotyps' bzw. der des 'stereotypen Systems' wird allerdings auch häufig synonym zu dem des 'Vorurteils' oder auch zu dem der 'sozialen Einstellung' gebraucht, so von LILLI (1975, S. 68), der Vorurteil und Stereotyp gleichsetzt: "Wenn Fehlbeurteilungen in konsistenter Weise erfolgen, dann sprechen wir von Stereotypisierung." (vgl. auch KLINEBERG 1966, S. 44 f. u. SODHI/BERGIUS 1953) BERGLER (1966) und WELLHÖFER (1976, S. 104-123) unterscheiden gar nicht zwischen den Begriffen 'soziale Einstellung', 'Meinung', 'Vorurteil', 'Haltung', 'Attitüde', 'Image', 'Verhaltensnorm', da alle "nahezu ein und dasselbe begriffliche Umfeld" (WELLHÖFER 1976, S. 105) beschreiben und "all diesen Erscheinungen eine grundsätzlich identische psychologische Struktur eignet" (BERGLER 1966, S. 115): "Sie stellen gruppenspezifisch geprägte, stereotype Bewältigungsformeln der Umwelt mit relativ hohem Prägnanzniveau dar." (WELLHÖFER 1976, S. 106) Aus diesem Grunde subsumieren sie alle Begriffe unter dem Oberbegriff des 'stereotypen Systems', dessen Definition dem der '(sozialen) Einstellung' gleichkommt.

Die meisten Sozialpsychologen, denen ich mich anschließen möchte, wählen jedoch den Einstellungsbegriff als den übergreifenden und gebrauchen die Bezeichnungen 'Stereotyp', 'stereotypisieren' nur in der Beschreibung und Darstellung des kognitiven Aspektes von Einstellungen (s. Abschnitt 1.2.). Auch dieser Begriff bezieht sich wie der des Vorurteils hauptsächlich auf Personen und Gruppen und bezeichnet die Vorstellungen und Bilder über diese Personen und Gruppen, die die Wahrnehmung der jeweiligen - hier sozialen - Objekte beeinflussen: "Stereotype sind Einstellungen, die seine Aufmerksamkeit (des Individuums) auf bestimmte Klassen von Informationen richten und von anderen wegrichten." (IRLE 1975, S. 105) Sie haben nach dieser Definition selegierende Funktion in der Personwahrnehmung und tragen zur Bildung stark vereinfachter und relativ starrer Kategorien bei. Nach NEWCOMB (1969, S. 143) stellen Stereotype sowohl die "Bezugssysteme, die wir zur Deutung von Ereignissen benutzen, über die wir nur teilweise informiert sind", als auch die "hochstandardisierte Wahrnehmung aller zu einer Klasse gehörigen Objekte, besonders einer Klasse von Menschen" dar. DAVIS spricht von einem 'Stereotyp' oder auch 'Klischee', wenn "das Bild überverallgemeinert, stark vereinfacht und relativ starr ist" (1964, S. 51; so z.B. auch BERKOWITZ 1976, S. 168 u. TRIANDIS 1975, S. 156-170). MUELLER/THOMAS (1976, S. 149) möchten dagegen 'Stereotyp' mehr vom 'Vorurteil' abgrenzen und gebrauchen 'Stereotyp' synonym mit 'Vorausurteil' bzw. 'Voreingenommenheit', die sich jederzeit aufgrund neuer Informationen ändern kann. Als weiteres Kriterium zur Kennzeichnung des 'Stereotyps' wird oft noch ihre große Verbreitung genannt: IRLE (1969, S. 190) beschränkt diese Bezeichnung "auf solche Attitüden oder Meinungen..., die - bezogen auf einen Sachverhalt - eine sehr geringe Streuung über größere soziale Gruppen hinweg zeigen" und BERKOWITZ (1976, S. 168) definiert 'Stereotyp' "als weitverbreitete und stark vereinfachte Überzeugungen über ganz bestimmte Gruppen von Personen." Hier tauchen wieder starke Überschneidungen zum Begriff des 'Vorurteils' auf (einen ausführlichen Vergleich der Begriffe 'Vorurteil' und 'Stereotyp' bringen BERGLER/SIX 1972, S. 1371-1382). Eine ausführliche Darstellung zum Stereotypbegriff ist bei MANZ (1968) zu finden.

- 28 Dies kommt bereits in den meisten im vorigen Abschnitt zitierten Definitionen zum Ausdruck (s. auch IRLE 1969, S. 190; NEWCOMB 1959, S. 512; OSTERMANN/NICKLAS 1976, S. 2; ROTH 1967, S. 54 ff.; SCHÄFER 1971, S. 75; SCHMIDT 1973, S. 7). Vgl. zur Abgrenzung 'Vorurteil' - 'Einstellung' auch KÖRNER 1976, S. 28 u. WOLF 1969, S. 915 ff.
- 29 Diese Konzepte tragen zur klareren Abgrenzung des Begriffs sowieso nur wenig bei, sondern verdeutlichen im Gegenteil eher noch die Komplexität dieses Begriffes. Zur Abgrenzung von 'Vorurteil' - 'Wert', 'Norm' vgl.

z.B. ALLPORT 1949; DREVER/FRÖHLICH 1975; HIEBSCH/VORWERG 1975, S. 127 f.; IRLE 1967, S. 197; ISRAEL 1976, S. 58-86; MCGUIRE 1969a, S. 151; MUELLER/THOMAS 1976; NEWCOMB 1959, S. 197 ff. u. S. 112 ff.; OERTER 1975, S. 228 ff.; ROTH 1967, S. 57 ff.; SECORD/BACKMAN 1976, S. 370 ff. u. S. 513 ff.; SIX 1975, S. 228; zum Normenbegriff vgl. auch BRANDT/KÖHLER 1972 und die dort angeführte Literatur; zur Abgrenzung 'Vorurteile' - 'Motiv' vgl. z.B. HIEBSCH/VORWERG 1975, S. 126; LINDGREN 1974, S. 99; MUELLER/THOMAS 1976, S. 233; NEWCOMB 1959, S. 57 ff. u. S. 94 f.; zum Motivbegriff siehe HECKHAUSEN 1975a u. 1975b und SKOWRONEK 1975, S. 103-110; zum Zusammenhang von Motivation und Einstellungsbildung und -änderung s. z.B. SARNOFF/KATZ 1969; zur Abgrenzung 'Vorurteil' - 'Image' vgl. z.B. BERGLER 1966, S. 112 ff.; BERGLER/SIX 1972, S. 1378 f.; DAVIS 1964, S. 52; QUASTHOFF 1973, S. 21; WOLF 1969, S. 48 f.; zur Abgrenzung von weiteren Begriffen s. BERGLER/SIX 1972, S. 1380; OERTER 1975, S. 96 ff. und vor allem ROTH 1967.

30 S. Abschnitt 1.2.

31 OERTER (1975, S. 227 ff.) übersetzt das englische Wort "attitude" mit "Haltungen"; IRLE (1967, S. 195 f.) möchte den Terminus 'Attitüde' oder auch 'soziale Einstellung' der bei ihm "Prädispositionen für kognitives Verhalten zu sozialen Umwelten" (S. 196, Hervorhebung von mir) bezeichnet, vor dem der 'Einstellung' = "set" trennen, der "eine Erwartungshaltung in der Wahrnehmung" (S. 195; Hervorhebung von mir) beschreibt. Vgl. dazu auch IRLE 1969, S. 189 f. In der mir vorliegenden Literatur wird diese Unterscheidung jedoch kaum getroffen und 'Einstellung', 'Attitüde' = 'soziale Einstellung' als weitgefaßter Begriff verwendet, der sowohl Wahrnehmungsvorgänge als auch kognitive Urteile umfaßt. S. dazu z.B. ROTH (1967, S. 9 ff.), NEWCOMB (1969, S. 195) u. EYFERTH/KREPPNER (1972, S. 1342), die Attitüden, Meinungen und Haltungen unter den Begriff der 'sozialen Einstellung' fassen. Auch in der marxistischen Sozialpsychologie werden die Begriffe 'Einstellung' und 'Attitüde' synonym gebraucht: s. z.B. HIEBSCH/VORWERG 1975, S. 126 f.

32 Eine ausführliche Darstellung über die Verwendung des Einstellungsbegriffs in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, Schulen und Richtungen und seine geschichtliche Entwicklung im deutschsprachigen und anglo-amerikanischen Raum gibt ROTH in seinem 1967 erschienenen Buch "Einstellung als Determination individuellen Verhaltens".

33 Vgl. BERGIUS (1964a, S. 671), der 'Attitüde' als "erworbene Disposition zu spezifischem Kognizieren und/oder konsistentem Sich-Verhalten gegenüber Klassen von dinglichen, ideellen oder sozialen Sachverhalten oder Sachverhaltensbereichen" definiert.

- 34 Ebenso SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 15; vgl. auch OERTER 1975, S. 228.
- 35 Vgl. z.B. HIEBSCH/VORWERG 1975, S. 127.
- 36 Übersetzung von GRAUMANN 1960, S. 140.
- 37 Ausführliche Besprechungen der von ALLPORT aufgezählten Merkmale bieten u.a. HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 438 f.; MCGUIRE 1969a, S. 142 ff. u. MUELLER/THOMAS 1976, S. 230 f.
- 38 Nach SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 16. Die Einteilung basiert auf der Unterscheidung von DEFLEUR u. WESTIE (M.L.DEFLEUR/F.R.WESTIE: Attitude as a scientific concept. Social Forces 42, 1963, S. 17-31), die die beiden Richtungen "Wahrscheinlichkeitskonzeption" und "Konzeptionen latenter Prozesse" nannten (zit. nach SIX 1975, S. 226). Dieselbe Unterscheidung machen auch BENNINGHAUS 1973, S. 672 ff.; BINTIG et al. 1976, S. 126 f.; MEES 1974, S. 13 f. u. MUELLER/THOMAS 1976, S. 229 f.; vgl. dazu auch FISHBEIN/AJZEN 1975, S. 5 ff.; sehr ausführlich dargestellt wird diese Unterscheidung bei BENNINGHAUS 1976, S. 22-41. Andere Unterscheidungen s. BERKOWITZ 1976, S. 74 f.; ROTH 1967; eine ausführlichere Unterscheidung trifft MCGUIRE (1969a, S. 145 ff.); die jedoch nur eine feinere Differenzierung der beiden angeführten Ansätze darstellt. Seine "five approaches to the definition of an attitude" unterscheiden sich hinsichtlich der Anzahl der in die Definition aufgenommenen Elemente und der Anzahl und der Strukturierung der Beziehungen zwischen ihnen.
- 39 Vgl. auch KRECH/CRUTCHFIELD (1972a, S. 487) und RUCH/ZIMBARDO (1975, S. 339): "Eine Einstellung ist eine relativ stabile, emotionale Disposition, irgendeiner Person, Gruppe von Menschen oder Situationen gegenüber in beständiger Weise zu reagieren."
- 40 Nach SECORD/BACKMAN 1964, S. 898
- 41 Vgl. CAMPBELL 1950; 1963.
- 42 Vgl. auch HERRMANN 1972, S. 61 ff. u. S. 315 ff.; SIX 1975, S. 226.
- 43 Vgl. Abschnitt 1.3.
- 44 Vgl. auch IRLE 1967, S. 197.
- 45 Ebenso OSTERMANN/NICKLAS 1976, S. 5: "Vorurteil - das Alibi des schwachen Ich".
- 46 S. Abschnitt 1.1.1.

1.2. Strukturmerkmale vorurteilsvoller Einstellungen

- 1 Die begrifflichen Formulierungen und die Zusammenstellung stammen von KLAPPROTT (1975, S. 3 ff.): "Inhaltlich entsprechende Konzepte beider Autoren sind einander gegenübergestellt. Merkmale, die nach der Feststellung der Autoren oder aufgrund eigener Überlegungen als miteinander korreliert angesehen werden müssen, sind durch einen Randbalken zusammengefaßt." (S. 3) Er weist weiter auf die Schwierigkeiten der Zuordnung der einzelnen Strukturmerkmale zu den vier von ihm gewählten Grobkategorien hin. Andere Einteilungen sind selbstverständlich möglich; ich habe z.B. nach BERGLER/SIX (1972) das Merkmal "Zentralität" unter den affektiven und die Merkmale "Allgemeinheitsgrad" und "Veränderbarkeit" unter den kognitiven Strukturmerkmalen abgehandelt. Das Merkmal "Einstellungsschwerpunkt" gehört z.B. nur z.T. zur affektiven Komponente; das der "Zugänglichkeit" von SCOTT müßte nach KLAPPROTTs Einteilung unter "sonstige Einstellungsmerkmale" stehen und wird eigentlich nur deshalb zur affektiven Komponente gestellt, weil die Begriffe "Affektdominanz" und "Zugänglichkeit" von SCOTT den des "Einstellungsschwerpunktes" von ROTH spezifizieren. Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, daß die einzelnen Merkmale bisher kaum empirisch trennbar sind, besonders die, die in der Tabelle durch einen Balken verbunden sind, was auf hohe Interkorrelation hinweist, wie z.B. "Extremität" und "Intensität" von SCOTT, "Komplexität" und "Differenziertheit" von ROTH, "Eingebettetheit" und "kognitive Komplexität" von SCOTT (siehe dazu auch ROTH 1967, S. 94 und SCOTT 1968a, S. 206 f. selbst). Aufgrund der Schwierigkeit der Unterscheidbarkeit und Operationalisierung der einzelnen Konzepte macht KLAPPROTT den Vorschlag, sich bei empirischen Untersuchungen von Einstellungsstrukturen auf die zu beschränken, die beide Autoren übereinstimmend nennen wie a) Richtung und b) Intensität, die die affektive Komponente erfassen, c) Zentralität, die er als eigenständigen Faktor zusammen mit der affektiven Komponente unter dem Gesichtspunkt der Motivation zusammenfaßt, und d) kognitive Komplexität, die die kognitive Komponente beschreibt. Eine Operationalisierung und empirische Überprüfung dieser Strukturmerkmale liefert KLAPPROTT selbst in seiner Arbeit.
- 2 Vgl. QUASTHOFF 1973, S. 124 ff.; WOLF 1971.
- 3 Vgl. z.B. ALLPORT 1971, S. 176 f.; BRUNER/GOODMAN 1947; GRAUMANN 1966; HEINTZ 1957; HERKNER 1975, S. 167 ff. u. S. 227 ff.; IRLE 1975, S. 52-142; KRECH/CRUTCHFIELD 1972a; LINDESMITH/STRAUSS 1974, S. 193 ff.; NEWCOMB 1969, S. 66 ff.; SCHRAML 1972, S. 159-179; STADLER/SEEGER/RAEITHEL 1975; THOMAS/ZNANIECKI 1947.

- 4 Vgl. auch ALLPORT 1971, S. 184 f.; EHRlich 1973; HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 444 ff.; TRIANDIS 1975, S. 12 ff. und die Tabelle am Anfang dieses Abschnittes. Zum Thema "Kategorisieren beim Wahrnehmen, Urteilen und Denken" s. TAJFEL 1975, allgemein zu kognitiven Ordnungsprozessen und -strukturen KAMINSKI 1964.
- 5 S. auch BIERI 1960, FRÖHLICH 1972, S. 1030 ff. und ROKEACH 1960, S. 259 ff. Vgl. auch Kapitel 2 dieser Arbeit, wo dieses Merkmal im Zusammenhang mit der vorurteilsvollen bzw. kreativen Persönlichkeit noch einmal ausführlicher dargestellt wird.
- 6 Einstellungssysteme können singular, gruppenspezifisch oder auch universell sein, je nach der Anzahl der Individuen, die Einstellungen zum gleichen Gegenstand haben (ROTH 1967, S. 66); NEWCOMB (1959) unterscheidet zwischen "privaten" und "Gruppenstereotypen".
- 7 Zur Unterscheidung zwischen Eigen- und Bezugsgruppe s. Abschnitt 1.4.2.2.
- 8 Untersuchungen dazu bringen ASCH 1946; BERGLER 1966; BRUNER/PERLMUTTER 1957; CAMPBELL 1967; GILBERT 1951; HOFSTÄTTER 1962a; 1962b; 1966; 1973; JAHODA 1959a; KARLINS/COFFMAN/WALTERS 1969; KATZ/BRALY 1947; MANZ 1968; MERTON 1964; SECORD 1959; SECORD/BEVAN/KATZ 1956; SOHDI/BERGIUS 1953; vgl. auch TAJFEL 1975, S. 357 f. (s. auch Literaturlaufstellung bei BERGLER/SIX, S. 1373 f.).
- 9 Vgl. zur Strukturierung der Attitüden in spezifische und generelle auch HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 442 f.
- 10 Vgl. auch BERGLER 1966.
- 11 ADORNO et al. 1969a; ALLPORT 1971; BLAKE/DENNIS 1943; BLOCK/BLOCK 1951; BOGARDUS 1947; v. BRENTANO 1965; BRUNOTTE 1972; FISCHER 1950/51; HARVEY/BEVERLEY 1972; HOROWITZ 1947; ISAACS 1967, S. 247 f.; KLINEBERG 1966; LEVINE/CAMPBELL 1972; O'CONNOR 1952; RAZRAN 1950; ROKEACH 1951a; 1951b; SOHDI/BERGIUS 1953; vgl. auch RATTNER 1971, S. 92-121; SECORD/BACKMAN 1976, S. 35 f. u. S. 52 f.; TAJFEL 1975, S. 361 ff. und die dargestellten Untersuchungen bei PROHANSKY 1969. Siehe auch das 2. Kapitel, wo z.B. die Merkmale "Ambiguitätstoleranz" und "Vorliebe für Komplexität" im Zusammenhang mit der vorurteilsvollen bzw. kreativen Persönlichkeit besprochen werden.
- 12 HARDING et al. 1969; vgl. auch ALLPORT 1971, S. 81 ff.; HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 464 f.; LOWENTHAL/GUTERMAN 1968; MARCUSE 1945; RAZRAN 1950.
- 13 Vgl. HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 463 ff.
- 14 Siehe den Abschnitt 1.5.2.
- 15 Siehe auch MEES 1974, S. 17; vgl. auch Kapitel 2, wo auf dieses Merkmal noch einmal näher eingegangen wird.
- 16 Siehe dazu BERGLER 1966; KRECH/CRUTCHFIELD/BALLACHEY 1962; ROTH 1967; SCOTT 1962; 1968a; vgl. auch SECORD/

BACKMAN 1976, S. 25 ff. und die Untersuchungen zu Stereotypen, dargestellt bei BERGLER/SIX 1972, S. 1373 f.

- 17 Siehe z.B. BIERI/BLACKER 1956; KELLY 1955; LEUSCHNER 1972.
- 18 Die Betonung des Aspektes der Mehrdimensionalität ist deshalb auch so wichtig, weil er bei der Konstruktion der meisten Einstellungsskalen, eine der häufigsten und gängigsten Methoden zur Erfassung von Vorurteilen, kaum oder gar nicht berücksichtigt wurde und wird. Nach der Kritik an dem Konzept der Eindimensionalität (s. z.B. KATZ/STOTLAND 1959 und die Aufsätze in FISHBEIN 1967 dazu), nach dem die klassischen Skalen konstruiert wurden (1.) Methode des Paarvergleichs und der sukzessiven Intervalle von THURSTONE: s. THURSTONE 1927; 1967a; THURSTONE/CHAVE 1948. 2.) Methode der summierten Ratings von LIKERT: s. LIKERT 1967. 3.) Die Skalogram-Analyse von GUTTMAN: s. GUTTMAN 1967; STOUFFER et al. 1966. 4.) Die Skalendiskriminierungstechnik als Kombination der anderen drei von EDWARDS/KILPATRICK: s. EDWARDS/KILPATRICK 1948. Eine ausführliche Darstellung dieser Verfahren geben EDWARDS 1957, FISHBEIN 1967 u. SCOTT 1968a, kürzere Darstellungen und vergleichende Kritik HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 444 ff. u. TRIANDIS 1975, S. 56-68.), erschienen Ansätze multidimensionaler Skalierung wie z.B. LAZARFELDS Methode der "Analyse latenter Strukturen" (1966) und die "Unfolding Technique" von COOMBS (1950), die jedoch ziemlich unpraktikabel waren, so daß bis auf einige multidimensionale faktorenanalytische Ansätze (BERGLER 1966; BERGIUS/WERBIK/WINTER 1970; BERGIUS/WERBIK/SCHUBRING 1970; vgl. BERGLER/SIX 1972, S. 1387 ff. u. TRIANDIS 1975, S. 44-51, S. 75-87, S. 97 ff.) die meisten Einstellungsskalen wie bisher eindimensional konstruiert werden. Neuere eindimensionale Skalen wie z.B. die von STAPF et al. (1972) und WAKENHUT (1974) basieren auf der Anwendung des testtheoretischen Modells von RASCH (Probabilistic Models for some Intelligence and Attainment Tests. Kopenhagen 1960), das zwar "stichprobenunabhängig und daher flexibler ist" (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 46) aber auch sehr aufwendig (vgl. TRIANDIS 1975, S. 68 ff.). Es darf bei der Konstruktion eindimensionaler Einstellungsskalen jedoch nicht vergessen werden, daß z.B. "solche zunächst eindimensional anmutenden Charakterisierungen" wie "die typische Hausfrau" oder "der typische Amerikaner" "nur die symbolische Repräsentanz eines vielschichtigen und vieldimensionalen Bedeutungs- und Bewertungssystems darstellen." (BERGLER/SIX 1972, S. 1387; s. dazu auch die Untersuchungen zum semantischen Aspekt von Vorurteilen von BERGLER 1966; BERGIUS/WERBIK/WINTER 1970; BERGIUS/WERBIK/SCHUBRING 1970; FISHBEIN 1965; OSGOOD/SUCI/TANNENBAUM 1967; vgl. auch BERGLER/SIX 1972, S. 1387 ff. und QUASTHOFF 1973). Zur multidimensionalen Einstellungsskalierung s. auch ESSER 1971; 1972; SIXTL 1967, zu verschiedenen Skalie-

rungstypen AHRENS 1974; DAWES 1977; FISHBEIN/AJZEN 1975, S. 53 ff. und als Beispiel zur Anwendung aller drei klassischen Skalierungstypen bei der Konstruktion einer Skala KRAYEYER/SCHMIDT 1973. Zum Problem der Einstellungserfassung vgl. auch BENNINGHAUS 1973; BRAMEL 1975; DAVIS 1964, S. 60-66; EYFERTH/KREPPNER 1972, S. 1345 ff.; FISHBEIN 1967; FISHBEIN/AJZEN 1975, S. 53ff.; HELLER/NICKEL 1976, S. 53 ff.; MUELLER/THOMAS 1976, S. 237-251; SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 29-67; SIX 1975, S. 229 f.; TRIANDIS 1975, S. 37-94.

- 19 Vgl. dazu auch REM 1973 und THOMAE 1960.
- 20 Ausführliche Untersuchungen zur Altersstabilität bzw. -variabilität von stereotypen Systemen in BERGLER 1966.
- 21 Siehe HOFSTÄTTER (1973, S. 93 f.), der die Untersuchung von KATZ/BRALY (1947) zugrundelegt; vgl. auch ALLPORT 1971 und SCOTT 1968a.
Siehe jedoch auch z.B. die Untersuchungen von BERGLER (1966), die einen Unterschied zwischen Auto- und Heterostereotypen darlegen: Heterostereotype Charakterisierungen weisen Altersunabhängigkeit, also Konstanz auf, während bei Beurteilungen, in denen die eigene Persönlichkeit mit einbezogen wird, die also mehr autostereotype Bezüge aufweisen wie z.B. Charakterisierungen bestimmter Rollenbilder ("der typische Mann" usw.), häufiger Altersvariabilität auftritt (BERGLER 1966, S. 204-252). Siehe auch die Untersuchung von KARLINS/COFFMAN/WALTERS (1969) zur Veränderung von Stereotypen als Folge von Umweltveränderungen und die Wiederholung der Untersuchung von KATZ/BRALY (1947) durch GILBERT (1951), der einen "Verblässungseffekt" nachweisen konnte. Allerdings muß berücksichtigt werden, daß diese Veränderungen nicht die Rigidität der Vorurteile betreffen; denn Stereotype sind nach ALLPORT (1971, S. 212) "nicht identisch mit Vorurteilen. Sie sind in erster Linie Rationalisierungen", die "sich der jeweiligen Stimmung der Vorurteile und den Bedürfnissen der Situation" anpassen (s. S. 11, Anm. 27 dieser Arbeit).
- 22 Nach ROKEACH (1960) bezeichnen rigides und dogmatisches Denken Denkart, die sich resistent gegen Veränderungen zeigen, wobei dogmatisches Denken einen höheren Allgemeinheitsgrad hat: "rigid thinking" "refers to the resistance to change of single beliefs (or sets or habits)", "dogmatic thinking" "refers to the resistance to change of systems of beliefs." (S. 183)
- 23 Deutsche gekürzte Fassung 1968 u. 1969a. Siehe dazu auch den Abschnitt 1.5. und Kapitel 2.
- 24 Vgl. auch KAMINSKI 1964.
- 25 Vgl. die Abschnitt 1.1.1. und 1.2.2.
- 26 Vgl. auch von GIZYCKI 1972; MITSCHERLICH/MITSCHERLICH 1973; STRZELEWICZ 1972.

- 27 Vgl. dazu auch die Experimente zur sozialen Determiniertheit von Wahrnehmungs- und Urteilungsprozessen und zur Konformität von ASCH 1971; HOOD/SHERIF 1971; SHERIF 1947; 1971; vgl. auch BERKOWITZ 1976, S. 111 ff.; IRLE 1975, S. 65 ff.; MANN 1976, S. 76 ff.
- 28 Siehe zu diesem Thema auch den Abschnitt 1.4.2.2. Zur Gruppenspezifität liegen u.a. folgende Untersuchungen vor: BERGLER 1966 (Geschlechtsspezifität beim Rollenbild der weiblichen Frau); FÜRNRATT 1969a - d und FÜRNRATT/GUTSCHE 1969 (Gruppenspezifität beim Thema "Image der Psychologie in Deutschland"); HOFSTÄTTER 1962b (Geschlechtsspezifität bei der Analyse von bestimmten Berufsrollenbildern); SOHDI/BERGIUS/HOLZKAMP 1957a (Geschlechtsspezifität bei nationalen Stereotypen). BERGLER (1966) konnte nachweisen, "daß unabhängig vom Lebensalter", Geschlecht "und anderen demographischen Merkmalen ein und derselbe Untersuchungsgegenstand ... durch qualitativ völlig unterschiedlich strukturierte Einstellungs-Systeme bewältigt wird" (BERGLER/SIX 1972, S. 1396), daß also eine Unterteilung nach Alter und Geschlecht nicht ausreicht, um homogene Gruppen in Bezug auf die Einstellung gegenüber einem bestimmten Gegenstand zu erhalten, sondern weiter strukturiert werden muß nach "Einstellungstypen". Als letzte kognitive Dimension nennen BERGLER/SIX (1972, S. 1397 ff.) "Bezugsformen von Urteilen und Urteilsverschränkungen", auf die ich hier nur hinweisen möchte, da hierzu kaum Untersuchungen im Zusammenhang zur vorurteilsvollen oder autoritären Persönlichkeit vorliegen. Arbeiten zu dieser Dimension stammen hauptsächlich aus der Stereotypenforschung und behandeln nationale Selbst- und Fremdbildurteile (vgl. BERGIUS 1959; BERGIUS/WERBIK/WINTER 1970; BERGIUS/WERBIK/SCHUBRING 1970; BRONFENBRENNER 1958; CRONBACH 1955; FIEDLER 1958; FISCHER/TRIER 1962; GAGE/CRONBACH 1955; HOLZKAMP 1959; 1964a; MANZ 1968; SMEDSLUND 1961; SOHDI/BERGIUS/HOLZKAMP 1957b; 1958; VORWERG 1971). In der Stereotypen- und Vorurteilsforschung sind die Zusammenhänge zwischen Fremd- und Selbstbild vorrangig behandelt worden, wo vor allem Projektionsmechanismen und das Kontrastprinzip eine Rolle spielen (s. dazu CAMPBELL/HUNT/LEWIS 1957; HASTORF/RICHARDSON/DORNBUSCH 1958; PERLMUTTER 1954; RADKE-YARROW/CAMPBELL/YARROW 1958; SECORD/BACKMAN 1964, dtsh. 1976 u.a.).
- 29 "... there is widespread agreement that affect is the most essential part of the attitude concept." (FISHBEIN/AJZEN 1975, S. 11)
Auch die meisten klassischen eindimensionalen Skalen messen hauptsächlich diese Komponente. Obwohl jedoch die meisten Forscher diese Komponente in Definition und Darstellung der Entstehung von Einstellungen und Vorurteilen als wesentlich ansehen, berücksichtigen sie diese dann in der Theorie und den praktischen Versuchen und Programmen zur Änderung von Vorurteilen und Einstellungen kaum (s. Abschnitt 3.1.).

- 30 Übers. nach BERGLER/SIX 1972, S. 1400.
- 31 Vgl. auch BERGIUS/WERBIK/WINTER 1970, S. 242 u. HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 444 ff.
- 32 Siehe BERGIUS/WERBIK/WINTER 1970, S. 242.
- 33 Die klassischen Skalen von THURSTONE, LIKERT, GUTTMAN und EDWARDS u. KILPATRICK berücksichtigen nur diese beiden Dimensionen der emotionalen Komponente.
- 34 Vgl. auch S. 457 ff.: "Die Intensität ethnischer Attitüden".
- 35 Vgl. z.B. CANTRIL 1946; 1947; STOUFFER et al. 1966.
- 36 1972, S. 1401. SCOTT (1968a, S. 206) schreibt zu der Unterscheidung: "Whether or not one regards this as a tautology depends on one's ability to conceptualize the two attributes in ways that are sufficiently distinct to generate distinguishable sets of measures."
- 37 Vgl. SECORD/BACKMAN 1976, S. 35; SECORD 1959 u.a.
- 38 In Anlehnung an KRECH/CRUTCHFIELD 1948. Vgl. dazu auch HARTLEY/HARTLEY (1969, S. 457) zur Bedeutsamkeit ethnischer Attitüden im Denken der amerikanischen Bevölkerung.
- 39 Vgl. dazu die "Soziale-Distanz"-Skala von BOGARDUS 1947; 1967.
- 40 Siehe SOHDI/BERGIUS/HOLZKAMP 1957b u.a.
- 41 Vgl. z.B. HOVLAND/PRITZKER 1957; SHERIF/SHERIF/NEBERGALL 1965; WOLF 1971.
- 42 Siehe von CRANACH/IRLE/VETTER 1969 und SCHWARZ 1971.
- 43 Zum Verhältnis von Einstellung und Verhalten s. Abschnitt 1.3.
- 44 Für die behavioristischen Einstellungsforscher, die 'Einstellung = Verhalten' setzen, spielt die Aufteilung der Einstellung nach diesen drei Komponenten kaum eine Rolle, da für sie sowohl Beurteilung (kognitiv) als auch Bewertung (affektiv, evaluativ) als auch Handlungstendenz (konativ) nur aus offenem Verhalten, aus Äußerungen gegenüber dem Objekt sich erschließen lassen, die, falls sie häufiger in konsistenter Weise auftreten, auf eine soziale Einstellung hinweisen.
- 45 Vgl. auch MCGUIRE 1969a, S. 155 ff.
- 46 Siehe z.B. INSKO/SCHOPLER 1967; MANN 1959; VIDULICH/KREVANICK 1966; MCGUIRE (1969a) berichtet ausführlich über diese Untersuchungen.
- 47 Vgl. z.B. MANN 1976, S. 166 ff.; SECORD/BACKMAN 1976, S. 221 f.; WOLF 1971.
- 48 Aufgrund dieser Problematik und auch aufgrund der Untersuchungen, die Inkonsistenz vor allem zwischen der Verhaltenskomponente und den anderen beiden gefunden haben (vgl. z.B. TRIANDIS 1967; s. auch BENNINGHAUS 1973 und Abschnitt 1.3.), unterscheiden KATZ/STOTLAND (1959)

zwischen mehr affektiven, mehr kognitiven und mehr verhaltensorientierten Einstellungen und solchen, die Elemente von mehreren dieser Komponenten enthalten. Die letzteren werden noch einmal unterteilt in "ego-defensive attitudes", deren Komponenten nicht konsistent sind, und "balanced attitudes", bei denen Konsistenz zwischen den Komponenten besteht. Auch mit diesem Ansatz ist die Schwierigkeit der empirischen Trennbarkeit der drei Komponenten nicht gelöst, vor allem da in den sog. "balanced attitudes" wieder eine Integration der Komponenten vorgenommen wird.

- 49 Vgl. KLAPPROTT 1975, S. 6; BERGLER/SIX 1972, S. 1399.
- 50 Siehe dazu u.a. OSGOOD/SUCI/TANNENBAUM 1967.
- 51 Vgl. auch SIX 1975, S. 226 ff.
- 52 Siehe z.B. BERGIUS 1959; BROWN 1965; DAVIS 1964; EHRLICH 1973; IRLE 1969; KATZ/STOTLAND 1959; KRAMER 1949; KRECH/CRUTCHFIELD 1948; KRECH/CRUTCHFIELD/BALLACHEY 1962; LAMBERT/LAMBERT 1973; MANN 1976; OERTER 1975; PROHANSKY/SEIDENBERG 1965; ROSENBERG/HOVLAND 1960; SCOTT 1968a; SECORD/BACKMAN 1964, dtsh. 1976; SHERIF/CANTRIL 1947; SMITH 1957; SOHDI/BERGIUS 1953; TAJFEL 1964; TRIANDIS 1975; WOLF 1971, wobei einige sich vor allem auf die affektive Komponente beschränken wie z.B. FISHBEIN/AJZEN 1975; OSGOOD/SUCI/TANNENBAUM 1967; ROSENBERG 1956; SHAW/WRIGHT 1967 und THURSTONE 1967b. Vgl. auch die Zusammenstellung der Attitudentheorien bei FISHBEIN/AJZEN 1975, S. 21-52 und OSTROM 1969.
- 53 Eine andere Strukturierung ist die der Instrumentalität-Wert-Strukturierung ("instrumentality-value analysis" oder "means-end analysis"), die hauptsächlich von der Michigan-Schule vertreten wird (CARLSON 1956; PEAK 1958; ROSENBERG 1956, dtsh. 1969; 1960a. u. b; WALKER/HEYNS 1962; ZAJONC 1965), ebenfalls von ANDERSON/FISHBEIN 1965; FISHBEIN 1963; FISHBEIN/HUNTER 1964; FISHBEIN/RAVEN 1967. Hier werden die Einstellungen eines Individuums im Zusammenhang mit seinen persönlichen Wertvorstellungen gesehen; d.h. die starke/schwache positive/negative Bewertung eines Einstellungsobjekts hängt einmal von dem subjektiv eingeschätzten instrumentalten Wert dieses Objekts zur Erreichung bestimmter Ziel- und Wertvorstellungen ab und zweitens von der (positiven oder negativen) Wichtigkeit dieser Ziele und Werte innerhalb des hierarchisch geordneten Wertsystems. Im Grunde genommen steht dieser Strukturisierungsversuch jedoch nicht im Gegensatz zu dem oben dargestellten Drei-Komponenten-Ansatz; denn auch ROSENBERG, der wichtigste Vertreter dieses Ansatzes, arbeitet mit den Begriffen "kognitiv" und "affektiv", nur strukturiert er die Einstellung selbst nicht mehrdimensional, sondern verbindet die mehr affektive (positive oder negative) Einstellung gegenüber einem Objekt, die auf der Einschätzung des Individuums beruht, ob und wie weit dieses Objekt zur Verwirklichung persönlich wichtiger Werte beitragen kann, mit den kognitiven Wertvorstellungen des Individuums. Ausführliche

Darstellungen über diesen Ansatz s. bei HERKNER 1975, S. 143 ff.; MCGUIRE 1969a, S. 153 ff.; s. auch MUELLER/THOMAS 1976, S. 233 f.

1.3. Der Zusammenhang vorurteilsvoller Einstellungen mit offenem Verhalten

- 1 Übersichten über Forschungsarbeiten zu diesem Thema liefern z.B. BENNINGHAUS 1973; 1976; HEINRICH 1974; MEES 1974; SIX 1975.
- 2 Übersetzung nach K. THOMAS: Attitudes and Behavior. Harmondsworth 1971, S. 9.
- 3 Siehe Abschnitt 1.1.2.1.
- 4 Vgl. z.B. KRAAK/LINDENLAUB 1975; MEES 1974.
- 5 Vgl. DEFLEUR/WESTIE 1958; GOODMAN 1964; KUTNER/WILKINS/YARROW 1952; LAPIERE 1967. Die wichtigste Untersuchung ist die von LAPIERE (1967), da viele spätere empirische Untersuchungen und theoretische Arbeiten von ihr ausgingen bzw. von ihr initiiert wurden:
"LAPIERE reiste mit einem jungen chinesischen Paar quer durch die Vereinigten Staaten, wobei sie in vielen Hotels übernachteten und in einer ganzen Anzahl von Restaurants speisten. Während der ganzen Zeit wurde ihnen nur einmal die Bedienung verweigert. Am Ende dieser Reise schrieb LAPIERE an alle 250 Inhaber der Unterkünfte, die sie aufgesucht hatten. Etwa 93 % der Hotelbesitzer und etwa 92 % der Restaurantbesitzer gaben in Beantwortung des Fragebogens an, daß sie Chinesen keine Unterkunft gewähren." (nach MANN 1976, S. 69)
Eine ähnliche Untersuchung mit zwei Weißen und einer Negerin, die dasselbe Ergebnis hatte, ist die von KUTNER/WILKINS/YARROW (1952). Zu weiteren Forschungsarbeiten, die meist negative oder nur geringe positive Korrelationen zwischen Einstellungen und offenem Verhalten zum Ergebnis hatten, s. vor allem BENNINGHAUS (1976, S. 62-278), der nach der Referierung von 102 Arbeiten zu dieser Beziehung zu dem Schluß kommt: "Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen, insgesamt betrachtet, daß die verbalen Reaktionen und die overtten Verhaltensweisen der Individuen nur selten in einer starken, positiven Beziehung zueinander stehen, d.h. die verbalen Einstellungen können, wenn überhaupt, zur Erklärung eines nur geringen Teils der Varianz des manifesten Verhaltens herangezogen werden." (S. 257) Vgl. z.B. BRAY 1950; DEFLEUR/WESTIE 1958; JANIS/FESHBACH 1953, dtsh. 1969; KAMENETZKY/BURGERS/ROWAN 1956; MALOF/LOTT 1962; ROKEACH/MEZEI 1966; TITTLE/HILL 1967; VROOM 1964; WEBB/HOLLANDER 1956.
Es ergaben sich meist Korrelationskoeffizienten zwischen Einstellung und Verhalten von unter 0.30, "was eine

Determination bzw. Vorhersagbarkeit von Verhalten aus Einstellungen von etwa 10 % entspricht." (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 70) Wenn mehrere Indikatoren als nur ein Einstellungsmaß verwendet wurden, ergaben sich positive Korrelationen, wenn auch bei den meisten Untersuchungen nur schwach, wie z.B. bei BRAY 1950; DEFLEUR/WESTIE 1958; GREENWALD 1965; TITTLE/HILL 1967. Hohe Korrelationen erhielt z.B. HEINERTH 1968. Weitere ausführliche Darstellungen der Untersuchungen bei BENNINGHAUS 1973; HEINRICH 1974; MEES 1974.

- 6 Vgl. z.B. KRAAK/LINDENLAUB (1975), die Entscheidungstheorien und einige Motivationstheorien zugrundelegen; ihre Ergebnisse sind bis jetzt jedoch noch nicht ausreichend überprüft worden.
MEES (1974; 1975) schlägt die auf dem Ansatz von MILLER/GALANTER/PRIEBRAM (1973) beruhende Inkongruenztheorie von MÜNCH (1972) unter Hinzunahme der Dissonanztheorie von FESTINGER (1962; 1964), des "Modells der interpersonellen Einflußnahme" von KAUFMANN (H. KAUFMANN: Aggression and Altruism. New York 1970, S. 115 ff.) und des Modells von FISHBEIN (1967) als allgemeine Handlungstheorie vor, die jedoch nach Meinung von SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 69) auf das "overt behavior" noch weniger eingeht als z.B. FESTINGER in seiner "Kognitiven Dissonanztheorie" (1962; 1964).
- 7 Siehe z.B. DEFLEUR/WESTIE 1958 u. KUTNER/WILKINS/YARROW 1952; vgl. auch BENNINGHAUS 1973, S. 674 f. Bei dieser Unterscheidung ist zu beachten, daß das "overt behavior" sich auch verbal äußern kann.
- 8 Z.B. bei BRIGHAM 1971 u. ROKEACH/KLIEJUNAS 1972.
- 9 Z.B. bei BOWERS 1968 u. KOTHANDAPANI 1971.
- 10 Wie z.B. bei WEITZ 1972 u. WICKER 1971. Diese Forderung wird vor allem vertreten von den Forschern der verhaltenstheoretischen Soziologie und des "symbolischen Interaktionismus". Allerdings besteht bei der Realisierung dieser Forderung die Schwierigkeit, "that we have not developed a technology for observing, ordering, analysing, and interpreting overt behavior - especially as it relates to attitudes, norms, opinions, and values" (DEUTSCHER, Irwin: Words and Deeds: Social Science and Social Policy. In: Social Problems 13, 1966, S. 243; zitiert nach BENNINGHAUS 1973, S. 701).
- 11 wenn ein Attitüdenwert zu einem bestimmten Verhalten in Beziehung gesetzt wurde wie z.B. im ersten Teil der Untersuchung von BRAY 1950.
- 12 die auftrat, wenn mehrere Variablen berücksichtigt wurden wie z.B. bei BRAY 1950 u. TITTLE/HILL 1967.
- 13 Siehe dazu z.B. die Untersuchungen von BRODY 1965 und ZUNICH 1962; weitere s. bei SIX 1975, S. 234 ff.

- 14 wie z.B. HEINRICH 1974 u. MEES 1974. Ein Vorwurf ist die mangelnde Repräsentanz der Verhaltensstichprobe z.B. bei BRAY 1950; DEFLEUR/WESTIE 1958; KUTNER/WILKINS/YARROW 1952 u. LAPIERE 1967; weiter sind die Meßinstrumente zur Erfassung des Verhaltens gegenüber den Attitüdenskalen weniger gut standardisiert und weisen eine geringere Reliabilität und Validität auf (s. z.B. DEFLEUR/WESTIE 1958; zum "Problem der Item-Schwierigkeit" und zu "Verhaltenstest-Gütekriterien" s. MEES 1975, S. 48 ff.); meist wird einer Einstellungsskala, die mehrere affektive und kognitive Aspekte mißt, nur eine einzige Verhaltensweise gegenübergestellt. BERGLER/SIX (1972, S. 1402), HERKNER (1975, S. 176 f.) und KIESLER/COLLINS/MILLER (1969) machen den meisten Untersuchungen den Vorwurf der Erfassung von allgemeineren Objekten in der Einstellungssituation gegenüber der Messung von Verhaltensweisen gegenüber einem spezifischen Objekt, wogegen mit SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 71) jedoch eingewandt werden muß, daß die meisten "Einstellung-" Skalen auch nur spezifische "aktuelle geäußerte Meinungen" erfassen. TRIANDIS und seine Mitarbeiter übertragen z.B., um diesem Vorwurf zu entgehen, den multidimensionalen Ansatz auch auf die Verhaltenskomponente (s. TRIANDIS 1975, S. 83 ff.). Sie unterzogen die mit Hilfe des sog. "Verhaltensdifferentials" (s. 1975, S. 85; es ist eine Weiterentwicklung der "Sozialen Distanz"-Skala von BOGARDUS 1967) gewonnenen Daten einer Faktorenanalyse und erhielten fünf voneinander unabhängige Dimensionen: 1. "Hochachtung" ("respect"), 2. "sexuelle Partnerschaft" ("marital acceptance"), 3. "Freundschaft" ("friendship acceptance"), 4. "Soziale Distanzierung" ("social distance"), 5. "Unterordnung" ("subordination"). Ausführliche Darstellung der Methodenprobleme bei BENNINGHAUS 1976 u. MEES 1974.
- 15 EHRLICH 1973; KIESLER/COLLINS/MILLER 1969, S. 33 ff.; vgl. HEINRICH 1974, S. 73 u. MEES 1974, S. 53. Das Einstellungsobjekt "jüdische Ärztin" kann z.B. Einstellungen gegenüber Ärzten, Juden oder Frauen umfassen oder auch mehrere gleichzeitig. Dies hängt u.a. von der Wahrnehmungsweise des jeweiligen Individuums ab. So wird z.B. das Merkmal "Hautfarbe" für einen Menschen mit Vorurteilen gegenüber Negern viel wichtiger sein und eher ins Auge fallen als einem Menschen ohne solche Vorurteile. Dieses Merkmal wird alle anderen möglichen Stimuli (handelt es sich z.B. um einen schwarzen männlichen Ingenieur, so könnten auch Einstellungen gegenüber Männern und Ingenieuren theoretisch aktualisiert werden) überdecken: Es finden Selektion, Akzentuierung und Fixierung in der Wahrnehmung statt.
- 16 Jemand mag eine positive Einstellung gegenüber Bürgerinitiativen haben, setzt diese aber nicht in Verhalten um, weil er gleichzeitig eine positive Einstellung gegenüber Werten wie Ruhe und Ordnung hat (nach SCHMIDT/

BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 72; s. auch LINDGREN 1974, S. 101 ff.). Vgl. die Ausführungen zur vertikalen und horizontalen Struktur von Einstellungen im Abschnitt 1.2.1. und zur "Wert-Instrumentalität"-Strukturierung in der Anm. 53, S. 29 dieser Arbeit.

- 17 EHRlich 1973, S. 12
- 18 Vgl. dazu auch ALLPORT 1971, S. 61-80 u. S. 459-475; MYRDAL 1944, S. 36 ff.; TUMIN 1964.
- 19 So weisen SARNOFF/KATZ (1954, dtsh. 1969) z.B. auf einen bestimmten Persönlichkeitstyp, den pseudodemokratischen, hin, der gekennzeichnet ist durch eine Diskrepanz zwischen toleranten Einstellungen und voreingenommenem Verhalten, u.a. nach den Autoren auch zurückzuführen auf das Bedürfnis dieses Typs, sich den jeweiligen Gruppennormen anzupassen. Siehe dazu z.B. auch SCHMIDT-MUMMENDEY 1972b, nach der der Zusammenhang sog. "autoritärer Einstellungen" mit aggressivem Verhalten u.a. auch von Persönlichkeitsvariablen abhängig ist.
- 20 Personen, die in ihren persönlichen Einstellungen Toleranz gegenüber anderen Rassen ausdrücken, werden sich in einer Umgebung, die andere als die eigene Rasse ablehnt, mehr entsprechend der allgemeinen Norm als ihrer Einstellung verhalten (WARNER/DEFLEUR 1969; vgl. DEFLEUR/WESTIE 1958; LOHMAN/REITZES 1954). Die gegenteilige Beziehung beschreibt SCHANCK (R.L. SCHANCK: A study of a community and its groups and institutions conceived of as behaviours of individuals. In: Psychol. Monogr. 1932, 46, No. 2; zitiert nach KRECH/CRUTCHFIELD/BALLACHEY 1962, S. 248 ff.) in seiner Untersuchung mit dem Begriff "pluralistische Ignoranz": jedes Mitglied einer Gruppe nimmt bei den anderen Gruppenmitgliedern Normkonformität an und drückt diese auch verbal aus, keins aber verhält sich entsprechend der Norm. In diesen Zusammenhang gehört auch die Untersuchung von GREENWALD (1965) zur Auswirkung von öffentlicher Selbstverpflichtung auf die eigenen verbal geäußerten Einstellungen, die meist zur Konsistenz von Einstellung und Verhalten führt, da die Gruppe dies überprüfen kann.
- 21 Siehe dazu auch HERKNER 1975, S. 177 ff.
- 22 TRIANDIS stützt sich dabei auf eine Untersuchung von J. SUGAR (An Analysis of the Relationship of Attitudes and Behavior. NSF Undergraduate Research Participation. Final Report. University of Illinois 1967), in der College-Studenten gefragt wurden, "a) ob sie gerne rauchen (emotionale Einstellungskomponente gegenüber dem Rauchen), b) ob ihre Freunde der Überzeugung seien, daß es richtig sei zu rauchen (Norm) und c) ob sie gewohnheitsmäßig rauchen würden (Gewohnheit)." Im Verlauf eines anderen Experimentes, das für die VPn in keiner Beziehung zur Befragung stand, bot der VL Zigaretten an. "Waren in dem Experiment von SUGAR die drei Prädiktoren untereinander konsistent, dann konnte das Verhalten mit

großer Genauigkeit vorausgesagt werden: in 33 von 38 Fällen, in denen Einstellungen, Normen und Gewohnheiten übereinstimmen, was das Verhalten konsistent." Dabei erwies sich die Einstellung als die ungenaueste Prädiktor-Variable, die genaueste war die Norm. "Andererseits ließen sich bei einer Kombination von Einstellung und anderen Variablen 81 % des beobachteten Verhalten voraussagen." (nach TRIANDIS 1975, S. 22 f.; ähnlich WICKER 1971)

- 23 So wird jemand, der gegen eine bestimmte Tageszeitung eingestellt ist, diese dennoch abonnieren, wenn es in seiner Gemeinde keine andere gibt.
- 24 DOOB 1967; EHRLICH 1973, S. 15 f.; FISHBEIN 1967, S. 478.
- 25 Siehe z.B. FISHBEIN 1967.
- 26 Siehe zum folgenden auch BENNINGHAUS 1976, S. 370-377.
- 27 Er stützt sich dabei u.a. auf FREUD, nach dem "uns die wichtigsten Beweggründe unseres Verhaltens nicht bewußt sein müssen, was zu der generellen Schlußfolgerung führt, daß das Bewußtsein der Beweggründe und die Fähigkeit des Individuums, sie zu beschreiben, unabhängig und irrelevant für ihr Wirken ist" (S. 693; vgl. z.B. FREUD 1972), auf MARX und ENGELS (1966), auf SKINNERS Lerntheorie (vgl. SKINNER 1973b, S. 14 ff. u. BANDURA 1969, S. 616) und dem darauf aufbauenden Verhaltensmodell von KUNKEL (o.J.; s. auch OPP 1970/71), der "social behavior theory" von MISCHEL (1976) und der Interaktionsforschung.
- 28 Als möglichen Ansatz in der Einstellungsforschung, den es weiterzuverfolgen gelte, schlägt er neben der Theorie FISHBEINS (1967) das Konzept von ROKEACH (1972) vor, der zwischen Einstellungen gegenüber einem Objekt und Einstellungen gegenüber der Situation unterscheidet. Dabei können die situationalen Einflüsse die subjektiven Variablen, d.h. die durch das Objekt hervorgerufenen Reaktionen, überdecken: "Focus on an object or a situation. In the first case, we refer to an attitude object, which may be concrete or abstract (a person, a group, an institution, an issue). In the second case, we have in mind a specific situation (an ongoing event or activity) around which a person organizes a set of interrelated beliefs about how to behave." (1972, S. 452) Empirisch bestätigt wurde diese Theorie in der Untersuchung von ROKEACH/KLIEJUNAS (1972). Allerdings wurde auch hier nicht das offene Verhalten beobachtet, sondern als Indikator für das Verhalten die Aussagen der VPn über ihr vergangenes Verhalten genommen. Auch FISHBEIN (1967) geht in seiner "theory of behavioral prediction" von der Vermutung aus, "that the most important determinants of behavior may be other variables than an individual's belief about, attitude toward, or general behavioral intentions toward, a given object." (S. 491) und hebt neben motivationalen und normativen Einflußvariablen situationale hervor. Dieser Theorie

folgt auch BERGIUS (1976a, S. 109 f. u. S. 129 ff. Vgl. dazu auch die Untersuchung von DAVIDSON/JACCARD 1975, die auf dem FISHBEIN-Modell aufbaut. Auch SECORD/BACKMAN (1976, S. 209-240) messen in ihrer rollentheoretischen Interpretation neben den individuellen den situativen, strukturellen und kulturellen Bedingungen große Bedeutung zu, die mit dafür verantwortlich sind, welche Rollen oder Rollensegmente des Individuums jeweils angesprochen und aktualisiert werden.

- 29 Er nennt u.a. die z.T. schon oben aufgeführten Arbeiten von WARNER/DEFLEUR (1969), WICKER (1971) und YINGER (1965). Weitere theoretische Ansätze zur Determination von Verhalten durch Einstellungen und/oder Umwelt s. bei SIX (1975, s. 232 ff.), der u.a. noch CAMPBELL (1963) und GREENWALD (1969b) nennt.
- 30 Vgl. auch BERGIUS 1960, S. 500 f.
- 31 Siehe auch HEIDER 1958a (dtisch. 1969), b u. c.
- 32 Siehe BEM 1967; 1969; 1972; 1974; s. auch BERGIUS 1960, S. 504 ff.
- 33 Vgl. z.B. FREY et al. 1975.
- 34 Vgl. auch ALLPORT 1971, S. 318 ff. Vorurteile werden jedoch häufig nur einfach übernommen und bilden sich in den seltensten Fällen aufgrund eigener direkter Erfahrungen mit dem Einstellungsgegenstand heraus (s. Abschnitt 1.4.). Allerdings beruht die Übernahme häufig auf der Beobachtung und Nachahmung vorurteilsvollen Verhaltens: "Es ist aber auch richtig, daß diskriminierendes Verhalten Einstellungen schaffen kann. Gruppenvorurteile werden eher durch den Kontakt mit dem Vorurteil als durch den Kontakt mit den Opfern erworben; es gibt keinen sicheren Weg, ein Kind mit einem Vorurteil in Berührung zu bringen, als ihm zu erlauben, Segregation und andere Formen der Diskriminierung zu beobachten und daran teilzunehmen." (NEWCOMB 1969, S. 214)
- 35 Vgl. ALLPORT 1971, S. 267-287; DEUTSCH/COLLINS 1958; FISHBEIN/AJZEN 1975, S. 414 ff.; GRAY/THOMPSON 1953; HARDING et al. 1969; MACKENZIE 1948; s. auch Untersuchungen zur Auswirkung von interdependentem Verhalten auf die Reduktion von Vorurteilen: BURNSTEIN/MCGRAE 1962; FESHBACH/SINGER 1957; SHERIF 1967; STAR/WILLIAMS/STOUFFER 1958; vgl. auch SECORD/BACKMAN 1976, S. 240 ff.
- 36 S. MCGINNIES 1970 u. SKOWRONEK 1975, S. 36 ff. (SKINNERS Lerntheorie)
- 37 In diesen Zusammenhang gehören auch die Untersuchungen von von CRANACH (1964/65; 1965), der bei Oberschülern und Studenten Meinungsänderungen durch eigenes Handeln und Sprechen hervorrufen konnte (allerdings spielen bei der Meinungsänderung auch noch andere Faktoren eine Rolle wie z.B. die Glaubwürdigkeit der Argumente und der Grad der Verankerung der Einstellung im Wertsystem der Vp: s. z.B. von CRANACH/IRLE/VETTER 1969), und die zur

aktiven Partizipation, in denen z.B. durch Mitsprechen von Informationen oder durch Verteidigen einstellungs-konträrer Argumente in improvisierten Reden Einstellungs-änderungen erreicht werden konnten (HOVLAND/JANIS/KELLEY 1970, dtisch. 1969; JANIS/KING 1954, dtisch. 1972; vgl. auch FISHBEIN/AJZEN 1975, S. 411 ff. u. S. 429-444 . Hier spielt auch die sog. öffentliche "Selbstverpflich-tung" -"commitment"- eine Rolle, die dazu führt, Mei-nungen, zu denen man sich öffentlich, d.h. z.B. vor einer Gruppe bekannt hat, auch weiter zu vertreten bzw. auch danach zu handeln: s. z.B. BENNETT 1955; KIESLER 1968; LEWIN 1947.). Auch das Rollenspiel wurde mit Er-folg mit dem Ziel der Einstellungsänderung eingesetzt (vgl. ELMS 1967; HARVEY/BEVERLEY 1961, dtisch. 1972; JANIS/KING 1954, dtisch. 1972; NUTTIN 1975; vgl. auch FISHBEIN/AJZEN 1975, S. 417-429, und die rollentheore-tischen Ansätze zur Verhaltens- und Einstellungsänderung: LIEBERMAN 1956, dtisch. 1972; SARBIN/ALLEN 1964, dtisch. 1972).

- 38 Siehe z.B. BRUVOLD 1973 u. FISHBEIN/AJZEN 1974.
- 39 Siehe dazu auch den Abschnitt 3.1.1.
- 40 ganz abgesehen von den Verfahren, die nur verbales Ver-halten, nach HEINRICH (1974) "verbale Attitüden", er-fassen und von ihnen aus auf das offene Verhalten schließen.
- 41 Vgl. NUTTIN 1975, S. 112 f.; THOMAE 1960; 1968 und die Untersuchungen von BERGLER 1966; s. auch SEVE (1973, S. 284): "die Persönlichkeit ist ein System von in der Zeit organisierten Prozessen." (vgl. auch HEISS 1964)
- 42 THOMAE (1968) fand z.B. bei der Untersuchung von ver-balem und nonverbalem Verhalten in "biographischen Mikroeinheiten" große intraindividuelle Unterschiede.
- 43 SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 83) berich-ten von einem Teilnehmer des 29. Kongresses der Deut-schen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974, der nach einem Referat, in dem die Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten kritisch dargestellt worden war, meinte: "'Als Praktiker kann ich Ihnen sagen, daß die Praktiker nicht solche schlechte Meinung von (der Vorhersagekraft von) Einstellungsuntersuchungen haben, wie Sie hier referieren!'"
- 44 Sie gehen daher bei der Frage des Verhältnisses von Ein-stellung und Verhalten von dem Problem der Beziehung zwischen Sein, Materie und Bewußtsein aus. Nach KLAUS/BUHR (1975) bezeichnet Bewußtsein die "spezifisch mensch-liche ideelle Widerspiegelung der objektiven Realität vermittelt des Zentralnervensystems. Das Bewußtsein um-faßt die Gesamtheit der sinnlichen und rationalen Wider-spiegelungsformen sowie den Bereich der menschlichen Emotionen und des Willens, d.h. die gesamte psychische Tätigkeit des Menschen." (S. 224; vgl. auch CLAUSS et al. 1976, S. 82) Nach ALLPORT (1967, S. 8), dessen Defini-tion die meisten Einstellungsforscher akzeptieren,

stellen Einstellungen "seelische und nervliche Bereitschaftszustände" ("mental and neural state") dar, entstanden durch Erfahrung ("organized through experience"; Übers. nach GRAUMANN 1960, S. 140), spiegeln also objektive Realität wider und sind daher als Bestandteile des Bewußtseins im Sinne der materialistischen Definition zu interpretieren (vgl. dazu HIEBSCH/VORWERG 1975, S. 126 f., die sich ausdrücklich auf ALLPORT beziehen). Das menschliche Bewußtsein ist dabei Teil des gesellschaftlichen Bewußtseins; denn nach Auffassung des dialektischen Materialismus ist es "nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt." (MARX/ENGELS 1974, S. 9; vgl. auch MARX/ENGELS 1966, S. 91 f.) Unter gesellschaftlichem Bewußtsein wird dabei der "Inbegriff aller Vorstellungen, Ideen und Auffassungen, die sich die Menschen einer historischen Epoche über wichtige soziale und gesellschaftliche Tatbestände machen" (CLAUSS et al. 1976, S. 82), verstanden. Dazu gehören nicht nur "wissenschaftliche Theorien, weltanschauliche Überzeugungen, moralische Normen, Staats- und Rechtsauffassungen, die Politik", sondern auch "Einkulturationen, Illusionen usw." (KLAUS/BUHR 1975, S. 477). Aufgrund dieser Definitionen sehen SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 84 ff.) Überschneidungen zum Begriff der Einstellung (vgl. auch RUBINSTEIN 1974, S. 247-261).

45 Vgl. auch RUBINSTEIN 1974, S. 220-231.

46 SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975) fordern deshalb, bei der Untersuchung des Verhältnisses von Einstellung und Verhalten wie auch der Entstehung und Veränderung von Einstellungen von einem umfassenden Forschungsansatz auszugehen, "der philosophische und soziologische Analysen individueller und gesellschaftlicher Prozesse ebenso einbezieht wie biographisch-psychologische Ansätze" (S. 89 f.). Siehe zum marxistischen Verhaltens- und Einstellungsbegriff und den methodischen Problemen der Erfassung von Verhalten und Einstellungen auch MEYER 1971.
Zur Übertragung des Zusammenhanges von Sein und Bewußtsein auf die Sozialpsychologie und Einstellungsforschung s. RUBINSTEIN (1974) und HIEBSCH/VORWERG (1975); eine Untersuchung, die die Auswirkung der wichtigsten menschlichen und gleichzeitig gesellschaftlichen Tätigkeit, der Arbeit, auf Bewußtsein und Einstellung miteinbezieht, liegt z.B. von SCHMIDT-MUMMENDEY/SCHMERL/SCHMIDT (1973) vor.

1.4. Bedingende Faktoren vorurteilsvoller Einstellungen

- 1 Siehe Abschnitt 1.5.
- 2 Siehe auch Abschnitt 3.1.
- 3 Siehe Abschnitt 1.5.
- 4 Nach der Theorie der autoritären Persönlichkeit kommt ihr die wesentlichste Bedeutung zu: s. Abschnitt 1.5.
- 5 ADORNO et al. 1969a, dtsh. 1968 u. 1969b; ALLPORT 1971; ALLPORT/KRAMER 1946; BARLEY 1966, S. 264 f.; BRÜCKNER 1966a, S. 2101 ff.; CAESAR 1973; EHRLICH 1973; ELDER 1968; FROMM 1945; 1954; HORKHEIMER o.J.; LEVIN/FLEISCH-MANN 1968; MELTZER 1941; QUASTHOFF 1973; ZENKE 1976; vgl. auch CLAUSSEN 1976a.
- 6 Siehe auch LINDGREN 1974, S. 91 f.
- 7 Ebenso EYFERTH 1964, S. 366.
- 8 Vgl. HELLER/NICKEL 1976, S. 58-86; NICKEL 1974; 1975; OERTER 1975, S. 236-307.
- 9 Vgl. NICKEL 1974; 1975.
- 10 Siehe THOMAE 1972b, S. 801 f. u. S. 806-816; s. dazu und zum folgenden auch HARVEY 1967; HARVEY/HUNT/SCHRODER 1961; zum Erziehungsstil und -praktiken von Eltern und deren Auswirkungen auf die Persönlichkeit der Kinder s. BORCHERT/MASENDORF 1975; FILIPP/BRANDSTÄDTER 1975; HELLER/NICKEL 1976, S. 225 ff.; HERRMANN 1974; HOFF et al. 1973; LUKESCH 1975; SCHAEFER 1959; STAPF et al. 1972; THOMAE 1959; WEINERT 1975a u. b; vgl. auch BECKER 1959.
- 11 ADORNO et al. 1969a, dtsh. 1968; 1969b; BAEYER-KATTE 1966; GOUGH 1951; HARRIS/GOUGH/MARTIN 1950; HART 1957; HEINTZ 1957; KATES/DIAB 1955; KÖRNER 1976; LYLE/LEVITT 1955; MARTIN 1964; MURPHY 1947; TRIANDIS/TRIANDIS 1962; WATSON 1957; WEATHERLEY 1963; s. auch SEARS/MACCOBY/LEVIN 1957; vgl. auch ROKEACH 1960, S. 347-365; STAPF et al. (1972, S. 30 f.) kommen nach der Analyse mehrerer empirischer Untersuchungen zu folgendem Ergebnis: danach führt eine "kooperative (demokratische) Erziehung" zu geringer Vorurteilsneigung und selbständiger, u.U. auch nonkonformistischer Meinungsbildung und eine "autoritäre Erziehung" zu "geringer offener Aggressivität gegenüber Autoritäten", aber starker gegenüber Gleichgestellten und Niedrigergestellten, zu "konformistischen Meinungen, Vorurteilen; Alles-oder-nichts-Standpunkten" und "Intoleranz gegen mehrdeutige Situationen."
- 12 So konnten LEVINSON/HUFFMAN (1954/55, dtsh. 1971) bei den Eltern selbst enge Beziehungen zwischen autoritärer Charakterstruktur und traditioneller, d.h. stark autoritativ gefärbter Familienideologie, die durch Konventionalismus, Unterordnung unter die Autorität, Übertreibung der Rollendefinitionen von "männlich" und "weiblich",

Überbetonung der Disziplin, moralistische Ablehnung der Impulse gekennzeichnet ist, feststellen.

- 13 EPSTEIN/KOMORITA 1966; von FREYHOLD 1971; HOCHHEIMER 1965; KOUTRELAKOS 1968; MOSHER/SCODEL 1960; REBHUN 1967; TRIANDIS 1975, S. 193 f.; s. auch STAPF et al. (1972, S. 121) und den Abschnitt 1.5.. Allerdings wirken in diesem Zusammenhang weitere Umweltfaktoren hinein als nur der elterliche Erziehungsstil und die elterlichen Erziehungseinstellungen (s. z.B. BYRNE 1965) wie z.B. die weiter unten aufgeführten: Schule, peer-group, gesellschaftliche Normen, sozio-ökonomischer Status usw.
- 14 Siehe auch MITSCHERLICH 1964.
- 15 Vgl. RADKE-YARROW/TRAGER/MILLER 1952. Daneben spielen jedoch auch noch andere Faktoren eine Rolle wie z.B. Schichtzugehörigkeit der Eltern, Einkommenshöhe, Bildungsniveau, Konfession und soziale Mobilität (vgl. BERTRAM 1976; BÜHLER 1962, S. 363-372; CAESAR 1973; EHRLICH 1973, S. 121 f.; EYSENCK 1968; HAIRE/MORRISON 1957; HESS 1970; LÜDTKE 1972; ROGHMANN 1966, S. 188 ff., 193 ff., 200 ff.; RÜCKRIEM 1970; s. auch THOMAE 1959 u. 1972a; s. Zusammenfassung der entsprechenden Forschungen bei QUASTHOFF 1973, S. 363-372).
- 16 Nach CAMPBELL: Attitude, ego-involvement and change 1967, S. 18 f.; vgl. auch HIEBSCH/VORWERG 1975, S. 129-150.
- 17 Transaktionaler Ansatz: s. HELLER/NICKEL 1976, S. 17 f.; s. auch BÜHLER 1962; CLAUSSEN 1976b; FRÖHLICH/WELLEK 1972; HECKHAUSEN 1975d, S. 114 ff.; MISCHEL 1976, S. 492-514; THOMAE 1972b, S. 805. Allerdings liegen dazu bisher nur wenige Untersuchungen vor: s. z.B. DECHENE 1967; ROSENTHAL et al. 1962; SEARS/MACCOBY/LEVIN 1957; THOMAE 1968; VUYK 1959; WINDER/RAU 1962; s. auch BELL 1968; HOFFMAN 1963; KOTASKOVA 1967; MOSS 1965.
- 18 Vgl. z.B. ELDER 1965; GRAUMANN 1975, S. 491 f.; HYMAN 1969; IBEN 1970; MERTON 1964; NEWCOMB 1943; NICKEL 1975; PARSONS 1973.
- 19 Vgl. z.B. ALLPORT/KRAMER 1946; BÖHM 1966; COMBE 1971; ELDER 1968; RAAPKE 1976; SACHER 1976a; TAUSCH 1966; WEINERT 1972; 1975b; vgl. auch CLAUSSEN 1976a; ZENKE 1976, S. 200 f..
- 20 Siehe auch GUTHMANN 1976; KATTMANN 1976; MÜLLER 1971.
- 21 ALLPORT 1971, S. 433 ff.; BROWN 1965; MACKINNON/CENTERS 1956; MARTIN 1964; ROBERTS/ROKEACH 1956; ROGHMANN 1966, S. 185 ff.; SEARS 1969; SROLE 1956; s. auch MCDAVID/HARARI 1968, S. 173-196.
- 22 KATTMANN 1976; KRAAK 1964; 1968; s. auch HARDING et al. 1969; LAYTON/SANDEEN/BAKIR 1971, S. 535; TRENT/MEDSKER 1968.

- 23 Vgl. z.B. BORCHERT/MASENDORF 1975; DÖRING 1972; ESTERS 1976; GRAUMANN/HOFER 1975a u. b; JAHNKE 1975; MÜLLER-WOLF/FITTKAU 1971; NICKEL 1971; NICKEL/SCHLÜTER/FENNER 1973; NIPKOW 1971; O'LEARY/DRABMAN 1971; RÜCKRIEM 1976; RYANS 1961; SPANHEL/TAUSCH/TÖNNIES 1975; TAUSCH 1963; TAUSCH/TAUSCH 1971; s. auch BANDURA 1969; HANLEY 1970; LIPPITT/WHITE 1947; WHITE/LIPPITT 1970, dtsh. 1969.
- 24 Siehe BELL 1968; HECKHAUSEN 1975c; HELLER/NICKEL 1976, S. 238-254; JAHNKE 1975, S. 142; PETERS 1970; SEIFERT 1974; vgl. das transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung in HELLER/NICKEL 1976, S. 244.
- 25 BAETHGE 1971; BECK et al. 1971; BETZEN/NIPKOW 1971; MOLLENHAUER 1971; NYSSSEN 1969; RUMPF 1966; s.a. WEINERT 1972.
- 26 Siehe auch BERGIUS 1976a, S. 84 ff.
- 27 Zur Bedeutung der peer-group s. CAMPBELL 1964; COLEMAN 1961; GLIDEWELL et al. 1966; HARTUP 1970; HELLER/NICKEL 1976, S. 28 ff.; KEMPER 1968; NEWCOMB 1947; 1948; NOWAK 1960; SACHER 1976a; WEBSTER/FREEDMAN/HEIST 1967.
- 28 Vgl. z.B. BÜHLER 1962, S. 326 f. u. S. 349-363; von GIZYCKI 1972; HARTLEY/HARTLEY 1969; JONES/GERARD 1967, S. 357 ff.; MARKEFKA 1977; NEWCOMB 1943; SCHACHTER et al. 1954; SHERIF 1948; 1951; 1967; SHERIF/SHERIF 1970; SHERIF/WHITE/HARVEY 1955; s. auch BROCHER 1976.
Die Einstellungen "sind fast unlösbar in den zwischenmenschlichen Bindungen des Individuums verankert, sie reflektieren sein Verhältnis zu bestimmten subjektiv bedeutsamen Personen der unmittelbaren sozialen Umwelt und sie stabilisieren die kognitive Orientierung und das Selbstverständnis des einzelnen ebenso wie sie die bestehenden Bindungen zu Personen und Gruppen zu stabilisieren vermögen." (ANGER 1970, S. 130)
- 29 Die Bezugsgruppentheorie wurde von NEWCOMB (1959) entwickelt; s. auch KRUSE 1972, S. 1579 ff.
- 30 CARTWRIGHT/ZANDER 1970, S. 53; ISRAEL 1976; SIEGEL/SIEGEL 1957, dtsh. 1972; s. auch BERGLER 1966, S. 120 ff.
- 31 Ebenso DEUTSCH/GERARD 1955; JONES/GERARD 1967.
- 32 CRANE 1952; FESTINGER 1950; 1954; MCDAVID/HARARI 1968; RADLOFF 1970, S. 111 (Orig.: 1961); SHERIF 1948; s. auch HELLER/NICKEL 1976, S. 118 f.; ISRAEL 1976; MILLS 1971.
- 33 Siehe BEER 1974, S. 23 f.; BRAY 1950; COLEMAN/BLAKE/MOUTON 1958; HOCHBAUM 1954; KELMAN 1950; s. auch JONES/GERARD 1967, S. 381 ff.
- 34 Siehe BOESCH 1964, S. 21 f.; DAVIS 1964, S. 59 f.; HEINTZ 1957, S. 88 ff.; KRUSE 1972, S. 1574 ff.; s. auch BARLEY 1975, S. 78 ff.
- 35 wie dies wohl bei den meisten Deutschen im zweiten Weltkrieg der Fall war (s. von BAEYER-KATTE 1964 u. MITSCHERLICH 1964, S. 47). Zu individuell unterschied-

- lichen Gruppenverhalten und Anpassungsmechanismen und -bedingungen an Gruppennormen s. auch die Untersuchungen von ASCH 1956, dtsh. 1971 (gekürzt); 1969; SHERIF 1947; (s. auch SHERIF 1971); HAYTHORN et al. (1956, dtsh. 1971) über den sog. autokinetischen Effekt; s. auch BRANDT/KÖHLER 1972, S. 1743 ff. u. S. 1759 ff.; JAHODA 1959b, dtsh. 1969; JONES/GERARD 1967, S. 387-430; LAMM/TROMMSDORFF/ROST-SCHAUDE 1974; SCHNEIDER 1975, S. 107-138.
- 36 NEWCOMB 1961; TRIANDIS 1975, S. 199 ff.
- 37 Siehe ANGER 1970, S. 130 f.; BEM 1974, S. 102-108; CARTWRIGHT/ZANDER 1970, S. 51 ff.; LINDGREN 1974, S. 94 f.; SHIBUTANI 1955; s. dazu auch die Untersuchungen zum sog. "Interviewer-Effekt" (nach HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 454) und Untersuchungen, die aufgrund der Theorie des sozial-strukturierten Konfliktes - "social-structural theory of conflict" (s. LEVINE/CAMPBELL 1972) - Beziehungen zwischen verschiedenen Binnengruppen eines Individuums untersuchen.
Derselbe Prozeß, der oben für die Auswahl von Gruppen durch das Individuum beschrieben wurde, gilt übrigens auch oft für Intergruppen-Einstellungen: "The resulting prediction is that, from the point of view of any ingroup, the more similar an outgroup is in customs, values, beliefs, and general culture, the more liked it will be." (CAMPBELL/LEVINE 1968, S. 552; Untersuchung dazu z.B. von BREWER 1968; s. auch BARLEY 1975, S. 95; FISHBEIN/AJZEN 1975, S. 255-277 u. TRIANDIS 1975, S. 198 ff. und die dort dargestellten Untersuchungen zur Überzeugungskongruenz als Determinante von Vorurteilen). Allerdings spielen hier noch andere Faktoren eine Rolle wie z.B. wirtschaftlicher Wettbewerb und unvereinbare Ziele (s. Theorie des realen Gruppenkonflikts v. LEVINE/CAMPBELL 1972 und Untersuchungen von BLAKE/SHEPARD/MOUTON 1964; NOEL/PINKNEY 1964; SHERIF 1967 u.a.): "Das Gruppenvorurteil scheint in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Ausmaß des Konkurrenzkampfes um wirtschaftliche Vorteile oder um sozialen Aufstieg zu stehen." (GINSBERG 1976, S. 61; vgl. auch BARLEY 1966, S. 265; DANN/DOISE 1974; FEGER 1972, S. 1631 ff.; KRUSE 1972, S. 1574 ff.; LEVINE/CAMPBELL 1972; SIMPSON/YINGER 1958; TRIANDIS 1975)
- 38 Siehe dazu auch ALLPORT 1971 u. WOLF 1969.
- 39 Vgl. BARLEY 1966, S. 266 f.; BEM 1974, S. 98 ff.; HEINTZ 1957, S. 64-71; MINSEN 1965; SIMPSON/YINGER 1958.
- 40 Über deren Einfluß s. z.B. ADORNO 1972, S. 50 u. 69; ANGER 1970, S. 137 f.; BERGIUS 1976a, S. 103 ff.; BÜHLER 1962, S. 330 ff.; HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 463; HYMAN 1963; MACCOBY 1969; MALETZKE 1972; THOMAE 1955 und vor allem TRIANDIS 1975, S. 252-297 und die dort angegebenen Untersuchungen.
- 41 Siehe LINDGREN 1974, S. 287-294; s. auch BRANDT/KÖHLER 1972, S. 1733 ff. u. FISCHER/TRIER 1962, S. 27 ff.

- 42 Siehe auch ALLPORT 1971, S. 331-343; MYRDAL 1944.
- 43 Siehe auch MINSSSEN 1965; MITSCHERLICH 1964; MOLLENHAUER 1971; ZENKE 1976, S. 192 ff. u. 203 ff.
- 44 Siehe SIMPSON/YINGER 1958.
- 45 Siehe SEAGO 1947; SINHA/UPADHYAYA 1960; s. auch BOESCH 1964.
- 46 Siehe WINDER 1955.
- 47 Siehe BETTELHEIM/JANOWITZ 1975; HODGE/TREIMAN 1966; HOVLAND/SEARS 1940; TREIMAN 1966; WOLFINGER/GREENSTEIN 1968.
- 48 Siehe ALTER/WHITE 1966; BRUNOTTE 1972; LEHR 1972; MISCHEL 1970; PUTNEY/MIDDLETON 1962; RIEGLER 1976.
- 49 Siehe zu diesem Abschnitt auch BERGIUS 1976b; von BRENTANO 1965; CHILD 1968; DAVIS 1976; FETSCHER 1965; GINSBERG 1976; STRZELEWICZ 1972; TRIANDIS 1975.

1.5. Die vorurteilsvolle Persönlichkeit, dargestellt anhand der Theorie der autoritären Persönlichkeit

- 1 Ein weiterer Grund für die Erforschung der Entstehung von Einstellungen liegt in dem Interesse der Kriegsforscher und Werbepsychologen an dieser Thematik. Kriegsforscher untersuchen seit dem 2. Weltkrieg vor allem die Frage, inwieweit und unter welchen Bedingungen Propaganda für das Militär und die jeweilige Kriegsführung günstige Einstellungen hervorbringen, beeinflussen und verfestigen kann. Hierhin gehören auch die Untersuchungen zur "zwangsweisen Beeinflussung" (s. SECORD/BACKMAN 1976, S. 106 ff.) im Kriegsgefangenenlager ("Gehirnwäsche"). Werbepsychologen sind an der Erzeugung positiver Einstellungen gegenüber neuen Produkten interessiert.
- 2 Nach SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 96-124) lassen sich beschreibende und erklärende Ansätze zur Entstehung von Vorurteilen unterscheiden. Sie berufen sich dabei auf KLAUS/BUHR (1975), die wissenschaftliche Untersuchungen von Sachverhalten nach Beschreibung und Erklärung differenzieren: Die Beschreibung "vermag ... ein relativ genaues Abbild des betreffenden Sachverhalts zu zeichnen, kann jedoch stets nur angeben, wie der Sachverhalt beschaffen ist, und nicht, warum er so und nicht anders beschaffen ist. Die Beschreibung bezieht sich also im wesentlichen nur auf die Erscheinung des beschriebenen Sachverhalts und dringt nicht zu seinem Wesen, zu den Ursachen, Gründen seines Bestehens vor. Insofern ist sie als eine erste, elementare Stufe der wissenschaftlichen Erkenntnis anzusehen, die zur Erkenntnis des Wesens, zur Erklärung und zur Theorie fortgeführt werden muß." (S. 214)

Danach gehören zu den beschreibenden Ansätzen:

- a) die, die lediglich die Existenz von Vorurteilen begründen, aber einmal kaum empirisch belegt und wissenschaftlich exakt erforscht worden sind und zum zweiten aufgrund ihrer fatalistischen und pessimistischen Tendenz hinsichtlich des Abbaus von Vorurteilen nichts zu dieser Problematik beitragen können:
- Theologische Begründung von Vorurteilen: 1. Mose 9 (Verfluchung des Stammvaters der Negervölker) (s. z.B. KLINEBERG 1972, S. 442).
 - HOFSTÄTTERS Theorie: Vorurteile als "normale" Erscheinungen im menschlichen Leben.
 - Genetischer Ansatz, der wenigstens von einigen feindseligen Vorurteilen annimmt, daß sie angeboren seien. Er stützt sich dabei auf die Arbeiten von Verhaltensforschern und Tiefenpsychologen, die einen "organism's general level of aggressiveness" (MCGUIRE 1969a, S. 161; s. auch BENNINGHAUS 1973, S. 696) annehmen, der zumindestens teilweise auf einem angeborenen Aggressionstrieb beruht und für das Überleben des einzelnen Individuums notwendig ist (vgl. auch MUELLER/THOMAS 1976, S. 253).
 - MCGUIRE (1969a, S. 163 ff.) und MUELLER/THOMAS (1976, S. 253) halten auch physiologische Bedingungen für mitbestimmend bei der Entstehung von Einstellungen (Alter, vor allem chronische Krankheiten, Pharmaka usw.). MUELLER/THOMAS stellen jedoch selbst beim Beispiel des Alterns die Frage, ob die rigiden Einstellungen alter Menschen durch deren "verkalktes" Nervensystem bedingt sei oder nicht vielmehr durch eine Gesellschaft, die ihren älteren Mitgliedern die Teilnahme an ihrem geistigen Leben verweigert.

All diese Ansätze erwecken "den Eindruck, daß hierbei die Existenz der jeweils herrschenden Vorurteile entschuldigt werden soll." (SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 99)

- b) Ansätze, die nicht nur das Vorhandensein von Vorurteilen beschreiben - wie übrigens auch der von ALLPORT (1971, S. 224 f.) genannte phänomenologische, der sich nur darauf beschränkt, Wahrnehmungen, Annahmen und Verhalten des Individuums in einer bestimmten Situation darzustellen (vgl. z.B. GILBERT 1951; KATZ/BRALY 1947; RAZRAN 1950) -, sondern deren Entstehungsbedingungen, sind:

- der historische Ansatz, der nicht nur historische Ereignisse in seine Analyse miteinbezieht, sondern auch ökonomische und soziologische Bedingungen wie z.B. die sog. "Ausbeutungstheorie" (MITSCHERLICH 1964, S. 42; vgl. zum historischen Ansatz insgesamt ALLPORT 1971, S. 216 ff.; RATTNER 1971, S. 80 ff. und die dort angegebenen Autoren);
- der sozio-kulturelle Ansatz, der vor allem soziologische Faktoren berücksichtigt (vgl. zu diesem Ansatz ALLPORT 1971, S. 219 ff.; RATTNER 1971, S. 80 ff. u.a.);

- der situative Ansatz, der die in einer bestimmten Situation wirkenden Bedingungen betont, die zur Äußerung von Vorurteilen oder diskriminierendem Handeln führen. Dazu können auch sozio-kulturelle und historische Faktoren gehören. (Vgl. dazu die Untersuchung von BETTELHEIM/JANOWITZ 1975; zum situativen Ansatz überhaupt ALLPORT 1971, S. 221 u. 229-249 u. die dort angegebenen Untersuchungen);
- der psychodynamische Ansatz, der im Text näher erläutert wird.

Zu den erklärenden Ansätzen gehören die lerntheoretischen Modelle: s. Exkurs S. 55 f.

- 3 wie z.B. FREUD 1949a und LORENZ 1970; 1971; ausführliche Darstellungen bei DENKER 1972; vgl. auch HOBBS 1936, S. 160-166; s. zu diesen Ansätzen auch BALLY 1976; DENKER 1974; EIBL-EIBESFELD 1972; A. FREUD 1956, S. 85 ff.; HACKER 1971; HELLER/NICKEL 1976; HOFSTÄTTER 1960; RATTNER 1974a, S. 10-39; SCHWANENBERG 1971; WELLMÖDER 1976; WERBIK 1974b.
- 4 Siehe z.B. LORENZ 1971.
- 5 Siehe dazu DENKER 1972, S. 135 ff.; RATTNER 1974a, S. 10-39; SCHMIDT-MUMMENDEY 1972a; 1972c; WERBIK 1974b; s. auch BERGIUS 1976a, S. 207 u. KESSEN 1968.
- 6 Siehe vor allem 1947a - c; 1948a; 1949a; 1950; ausführliche zusammenfassende Darstellung bei DENKER 1972.
- 7 DOLLARD et al. 1950, dtsh. 1972, gekürzte Fassung 1970; MILLER et al. 1971; Darstellungen und Kritik dieser Hypothese bei DENKER 1972; HELLER/NICKEL 1976; NICKLAS/OSTERMANN 1976; RATTNER 1971; 1974a; WERBIK 1972; 1974a u. b.
- 8 So nennen BANDURA/WALTERS (1963a) z.B. folgende Reaktionen: Abhängigkeitsverhalten, Rückzug, Apathie, Somatisierung, Autismus, Regression, konstruktive Situationsbewältigung. DAVITZ (1952) wies z.B. nach, daß gelernt werden kann, auf Frustration mit konstruktivem Verhalten zu reagieren.
- 9 Vgl. DOLLARD et al. 1972, S. 37-42.
- 10 Vgl. jedoch zur Kritik an der Katharsis-Hypothese BERGIUS 1976a, S. 208 ff.; BERKOWITZ 1962; DANN 1972a; DENKER 1974; EBERLE/GROSSMANN 1978; HARTMANN 1969; HOKANSON 1970; MALLICK/MCCANDLESS 1966; WERBIK 1974b; s. auch LINDGREN 1974, S. 490 ff.
- 11 DOLLARD et al. 1972; MITSCHERLICH 1964; RATTNER 1971.
- 12 The picture-association method and its application in a study of reactions to frustration. In: J. pers. 14, 1945, S. 3-23; zit. nach RATTNER 1971, S. 46; s. auch HAYES 1949; LINDZEY 1950/51; MARTIN 1964.
- 13 Siehe die Untersuchung von POPP 1974.

- 14 Z.B. ADORNO et al. 1969a, dtsh. 1968; 1969b; DENKER 1974; MITSCHERLICH 1964; RATTNER 1971; s. auch CAESAR 1973, S. 101-113 u. den Abschnitt 1.5.. Nach HARTLEY/HARTLEY (1969) bestehen die Unterschiede zwischen vorurteilsvollen und -freien Menschen nicht in der Menge der inneren Konflikte und Aggressionen, sondern "in der Art der Problembewältigung und der Einstellung zur Aggression. Wesentliche Unterschiede zwischen sehr vorurteilsbefangenen und relativ vorurteilsfreien Menschen bestehen in bezug auf Autoritätsgebundenheit, Bedürfnis nach sozialem Beistand und der Tendenz zur Projektion der eigenen Mängel auf der einen Seite und der Selbstständigkeit, dem Unabhängigkeitsbedürfnis und der Tendenz zur Anerkennung der eigenen Mängel und Konflikte auf der anderen Seite." (S. 470)
- 15 Siehe z.B. BRÜCKNER 1966b u. RATTNER 1974a, S. 141-155.
- 16 Vertreten u.a. von ALLPORT 1971; HARTLEY/HARTLEY 1969; MARTIN 1964; MITSCHERLICH 1964.
- 17 In Anlehnung an BERKOWITZ 1962, S. 135.
- 18 Siehe z.B. BRANDSTÄTTER/SCHULER/STOCKER-KREICHGAUER 1974, S. 105 f.
- 19 Siehe z.B. QUASTHOFF 1973, S. 118 f. u. die Abschnitte 1.5.1.2. u. 1.5.2.
- 20 BERKOWITZ 1959; 1961; BERKOWITZ/GREEN 1962; COWEN/LANDES/SCHAEET 1959; WEATHERLY 1961 z.B., die z.T. auch die Untersuchungen kritisch darstellen, die die Hypothese des "scapegoating" nicht verifizieren konnten wie z.B. LINDZEY 1950; STAGNER/CONGDON 1955 u. ZAWADZKI 1948.
- 21 Siehe auch BÖNSCH/SILKENBEUMER 1972, S. 46.
- 22 Nach L. Berkowitz: Roots of aggression . A re-examination of the Frustration-Aggressions-Hypothesis. New York 1969. Siehe dazu BERKOWITZ 1969a, S. 66 ff.; IRLE 1975, S. 267 ff. (Zusammenfassung und Kritik); KRECH/CRUTCHFIELD 1972a, S. 355-382; WERBIK 1972; 1974b; s. auch BERGIUS 1976a, S. 208; DENKER 1974; EBERLE/GROSSMANN 1978; LEVIN/FLEISCHMANN 1968, S. 228 ff.; QUASTHOFF 1973, S. 119 ff.; RULE/HEWITT 1971; dazu u. zum folgenden FESHBACH 1970.
- 23 BERKOWITZ/LEPAGE 1967, dtsh. 1972; SCHMIDT-MUMMENDEY/SCHMIDT 1974; vgl. auch BERKOWITZ 1962; 1964, dtsh. 1969b; 1968; BERKOWITZ/GEEN 1966; 1967; GEEN/BERKOWITZ 1966.
- 24 BANDURA/WALTERS 1963b.
- 25 SCHMIDT-MUMMENDEY 1972b.
- 26 Weitere multivariate Ansätze s. bei DANN 1972b u. MEES 1974; s. auch BERGIUS 1976a, S. 210 ff.
- 27 Siehe selektive Reizgeneralisierungshypothese von BERKOWITZ (1962, S. 130) in Anlehnung an MILLER (1948), die Hypothese der unspezifischen Schwellensenkung von

BUSS (1961, S. 62) u.a., die Abneigungs- Hypothese von BERKOWITZ (1962, S. 153 f.) u.a.; zusammenfassende Darstellung bei MEES (1974, S. 57-64).

- 28 Bis auf MITSCHERLICH (1956/57; 1958; 1971; s. auch DENKER 1972, S. 91-97 u. MITSCHERLICH/MITSCHERLICH 1973), der noch am meisten auf FREUDs Trieblehre (s. 1964) rekurriert, fassen die neueren Psychoanalytiker Aggressivität als etwas Sekundäres und Reaktives, das situativ und gesellschaftlich bedingt ist: s. z.B. DENKER 1972; FROMM 1945; 1954; 1977; HORNEY 1951a u. b.; 1954; PLACK 1970; RATTNER 1971; 1974a; SCHULTZ-HENCKE 1947. Vorläufer in der Psychoanalyse selbst sind REICH (sekundärer Aggressionstrieb: s. vor allem 1975; s. DENKER 1972, S. 88 ff.) und ADLER (Überbau-Aggressionstrieb: 1954; s. DENKER 1972, S. 30-36; RATTNER 1974a, S. 39-43 u. WELLHÖFER 1976; s. auch RATTNER 1974b, S. 55-77); zu allen s. z.B. BEHNCKE 1972; DENKER 1974; ELHARDT 1971; HOFSTÄTTER 1960; KRECH/CRUTCHFIELD 1972a, S. 400-410.
- 29 Vgl. z.B. die Frustrations-Antriebs-Hypothese von BANDURA/WALTERS 1963a (gekürzt 1970); SELG 1973; s. dazu auch den Exkurs zu den lerntheoretischen Modellen; zur Kritik am triebdynamischen Modell vgl. auch die Untersuchungen von BERKOWITZ (1968).
- 30 Vgl. auch BELSCHNER 1973; BERTRAM 1976; FRÖHLICH/WELLEK 1972; NICKLAS/OSTERMANN 1976; WERBIK 1974b. Hinzu kommen situative und gesamtgesellschaftliche Bedingungen: vgl. z.B. MARCUSE 1969; MARCUSE et al. 1970 (zum Ansatz von PARSONS s. SCHWANENBERG 1971); s. auch DENKER (1974) und den Abschnitt 1.4.. Ausführliche und kritische Darstellung aller genannten Themen bei SCHMIDT-MUMMENDEY (1972a). Sie schlägt als ein Modell, das mehrere Determinanten wie Persönlichkeitsvariablen, Reizsituation, situative und gesellschaftliche Bedingungen usw. miteinbezieht, das bedingungsanalytische Modell von KAUFMANN (1965) vor (1972a, S. 20 ff.).
- 31 Vgl. DOLLARD et al. 1972; MITSCHERLICH 1971, S. 51 ff.; RATTNER 1971 u. den Abschnitt 1.5.2..
- 32 gekürzt in MISCHERL/MISCHERL 1973.
- 33 Zusammenfassende Darstellungen der lerntheoretischen Untersuchungen zum Einstellungserwerb s. bei EYFERTH (1964), FISHBEIN/AJZEN (1975, S. 21-30 u. S. 277 ff.) u. TRIANDIS (1975, S. 142 ff.); s. auch BERLYNE 1968; BRANDSTÄTTER/SCHULER/STOCKER-KREICHGAUER 1974, S. 149 f.; HELLER/NICKEL 1976, S. 143 ff.; LOTT/LOTT 1969; STAATS 1969 a.
- 34 S. z.B. STAATS/STAATS 1958.
- 35 Vgl. z.B. DAS/NANDA 1963; KIMBLE 1961, S. 80.
- 36 DAS/NANDA 1963; EISMAN 1955.
- 37 Vgl. z.B. SINGER (1961), wo zwar eine generalisierende Wirkung nachzuweisen war, aber nur, wenn der Experimen-

- tator anwesend war; KANEKAR 1973; PRENTICE 1972.
- 38 DENIKE 1964 (auch in MISCHEL/MISCHEL 1973); s. auch KERPELMAN /HIMMELFARB 1971.
 - 39 Vgl. SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 118 f.
 - 40 Nach SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 116 f.) sollten auch beim Modell-Lernen von Einstellungen berücksichtigt werden: die Erfahrungen des Individuums mit vergangenen und gegenwärtigen Verstärkern (vgl. EPSTEIN/PRICE 1970) - so können z.B. die imitierten Verhaltensweisen selbst als Verstärker wirken (vgl. PASKAL 1969) -, die Bedeutung der "Selbst-Verstärkung" und der Antizipation der Konsequenzen des Verhaltens von Modell und Beobachter durch den Lernenden (vgl. MISCHEL/LIEBERT 1966). Versuche, das Modell-Lernen mit dem klassischen Konditionieren zu verbinden, liegen in den Untersuchungen von PASKAL (1968; vgl. MOWRER 1960) und VENN/SHORT (1973) vor.
 - 41 S. auch BANDURA/MCDONALD 1963.
 - 42 S. auch BERGIUS 1960 u. BRANDSTÄTTER/SCHULER/STOCKER-KREICHGAUER 1974, S. 152 ff.
 - 43 S. auch FRÖHLICH/WELLEK 1972, S. 703; HELLER/NICKEL 1976 u. RÖTH 1967; s. auch OPP (1972), der versucht, lerntheoretische Hypothesen im Rahmen seines Ansatzes der "verhaltenstheoretischen Soziologie" auf komplexe soziale Situationen anzuwenden (s. auch OPP 1973); zur Übertragung lerntheoretischer Hypothesen auf konkrete Erziehungssituationen im Alltag s. u.a. BORCHERT 1977; BRUNNER 1977 u. WINKELMANN 1970.
 - 44 S. auch BANDURA 1973a; BARON 1970; GRUSEC/MISCHEL 1966; HOLZKAMP 1972 u. die Untersuchung von CHARLTON et al. 1974.
 - 45 Vgl. ALLPORT 1971; MUELLER/THOMAS 1976, S. 253 f. u. RÖTH 1967, S. 72 ff.
 - 46 Vgl. z.B. ASCH 1956, dtsch. 1971; SHERIF 1971; VERNON 1977; s. auch ASCH 1952, S. 583 ff.
 - 47 ALLPORT 1971; BANDURA 1968; 1973b; BERELSON/STEINER 1972, S. 319 f.; BLAKE/DENNIS 1943; BÖNSCH/SILKENBEUMER 1972; HARTLEY/HARTLEY 1969; HELLER/NICKEL 1976; HOFFMAN 1970; MISCHEL 1970; PETERS 1955; SEARS 1967; WITHERING 1968; s. auch FRÖHLICH/WELLEK 1972, S. 705 ff.
 - 48 S. die bei BERGLER/SIX (1972), DAVIS (1964) u. HARTLEY/HARTLEY (1969, S. 465 ff.) angegebene Literatur.
 - 49 Als frühester Zeitpunkt für die Wahrnehmung der eigenen Einstellungen gegenüber anderen Gruppen wird meist das 3./4. Lebensjahr angegeben, da das Kind erst ab dann sein eigenes Ich entdeckt, was Voraussetzung ist für die Identifikation als Mitglied einer Gruppe und Zuordnung anderer zu anderen Gruppen (CLARK/CLARK 1958; GOODMAN 1964; HARDING et al. 1969; RADKE/TRAGER 1950; zusammen-

fassende Darstellungen der Untersuchungsergebnisse bei BERGLER 1966, S. 116 ff.; BERGLER/SIX 1972; BÜHLER 1962, S. 326 ff.; DAVIS 1964; QUASTHOFF 1973, S. 53; WELLHÖFER 1976; s. auch ROTH 1967 u. TAJFEL 1964). Die meisten dieser Untersuchungen beziehen sich auf die Unterscheidung zwischen weißen und farbigen Kindern in den USA, was eine relativ einfache Unterscheidung ist. Nationale, religiöse und ethnische Gruppen werden meist erst später unterschieden (HARTLEY/ROSENBAUM/SCHWARTZ 1948). Im einzelnen schwanken die Ergebnisse der Autoren jedoch beträchtlich, was u.a. auf die angewandten Verfahren zurückzuführen ist (BERGLER/SIX 1972, S. 1407; HELLER/NICKEL 1976, S. 59). Es ist schon schwierig, bei Erwachsenen zuverlässige und valide Messungen durchzuführen (s. z.B. HELLER/NICKEL 1976, S. 56 ff.; MUELLER/THOMAS 1976, S. 237-251; SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 29-67 u. TRIANDIS 1975, S. 37-93), bei Kindern kommen noch Probleme des Sprachverständnisses und der Ausdrucksfähigkeit hinzu, außerdem ist die Anwendung standardisierter Verfahren, die eine gewisse Objektivität und Zuverlässigkeit garantieren, bei Kindern meist gar nicht oder nur begrenzt möglich, so daß oft allein aus der Beobachtung kindlichen Verhaltens auf die entsprechenden Einstellungen geschlossen werden muß.

Allerdings ist, wie der größte Teil der Tiefenpsychologen meint, die frühe Kindheit nicht allein verantwortlich, sondern auch im Erwachsenenalter bilden sich neue Einstellungen und Vorurteile aus (s. BERGLER 1966; TUCKMAN/LORGE 1953; TUCKMAN/LORGE/SPOONER 1953).

- 50 Vgl. FROMM (o.J., S. 77): "Wenn mangelnde Fähigkeit zum selbständigen Handeln die Einstellung des autoritären Charakters zum Stärkeren kennzeichnet, so bietet seine Einstellung zum Schwächeren und Hilflosen eine Kompensation. Ebenso automatisch wie Macht in ihm Furcht und, wenn auch ambivalente, Liebe erweckt, erweckt Hilflosigkeit in ihm Verachtung und Haß. Dieser Haß unterscheidet sich aber von dem, den der nicht autoritäre Charakter gegen den Starken hat, nicht nur durch das Objekt, sondern auch durch die Qualität. Während jener Haß den Stärkeren beseitigen oder vernichten will, will dieser den Schwächeren quälen und leiden lassen. Alles, was an Feindseligkeit und Aggression vorhanden ist und was dem Stärkeren gegenüber nicht zum Ausdruck kommt, findet sein Objekt im Schwächeren. Muß man den Haß gegen den Stärkeren verdrängen, so kann man doch die Grausamkeit gegen den Schwächeren genießen. Muß man darauf verzichten, den eigenen Willen gegen den des Stärkeren durchzusetzen, so bleibt doch der Genuß, das Gefühl der Macht durch die schrankenlose Herrschaft über den Schwächeren; und was bedeutet mehr Herrschaft, als ihn zum Leiden zu zwingen!" S. auch oben die Ausführungen zur Sündenbocktheorie u. die Untersuchung von FESHBACH/SINGER 1957; weitere Ausführungen dazu u.a. bei ADORNO et al. 1969a, dtsh. 1968; 1969b; ALLPORT 1971; BÖNSCH/SILKENBEUMER 1972; BRÜCKNER

1966b; GRUNBERGER 1962; HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 470 f.; HAYES 1949; KÖRNER 1976; MARTIN 1964; MITSCHERLICH 1964 u. SCHRAML 1972, S. 324 ff.; s. auch FÜRSTENAU (1969), der dies am Beispiel der Interaktion Lehrer-Schüler verdeutlicht.

- 51 Vgl. ALLPORT 1971; BEHNCKE 1972, S. 75 ff.; BRANDSTÄTTER/SCHULER/STOCKER-KREICHGAUER 1974, S. 74-122; BRÜCKNER 1966b; CAESAR 1973; DENKER 1974; von FREYHOLD 1971; GRUNBERGER 1962; KÖRNER 1976; MITSCHERLICH 1964; MITSCHERLICH/MITSCHERLICH 1973; RATTNER 1969; 1971; 1974a, S. 96-118 u.a.; s. auch FÜRSTENAU 1969 u. TRIANDIS/TRIANDIS 1962.
"Das Verhältnis Über-Ich : Autorität ist dialektisch. Das Über-Ich ist eine Verinnerlichung der Autorität, die Autorität wird durch Projizierung der Über-Ich-Eigenschaften auf sie verklärt und in dieser verklärten Gestalt wiederum verinnerlicht. Autorität und Über-Ich sind voneinander überhaupt nicht zu trennen." (FROMM o.J.; S. 54; s. auch FROMM 1954, S. 158 f.)
In dieser Hinsicht hat die autoritäre Persönlichkeit Ähnlichkeit mit dem externalen Gewisrentyp von HOFFMAN (1970; HOFFMAN/SALTZSTEIN 1967; s. auch BERTRAM 1976 u. S. 72, Anm. 102).
- 52 So charakterisiert SARTRE (1948) den Antisemiten z.B. folgendermaßen: "Er ist ein Mensch, der Angst hat. Nicht vor dem Juden, vor sich selbst, vor seiner Willensfreiheit, seinen Instinkten, seiner Verantwortung, vor der Einsamkeit und vor jedweder Veränderung, vor der Welt und den Menschen, vor allem - außer vor den Juden." (S. 46) S. dazu u.a. auch BOESCH 1964; ELHARDT 1971, S. 46 ff.; A. FREUD 1964; MITSCHERLICH 1964 u. MITSCHERLICH/MITSCHERLICH 1973; zum Verhältnis Vorurteil - Ich-Verteidigung s. auch MANN 1976, S. 175 ff.; MCGUIRE 1969a, S. 160 f.; RICHTER 1974, S. 222-232 u. die Untersuchungen von BETTELHEIM/JANOWITZ 1975 u. KATZ/SARNOFF/MCCLINTOCK 1956.
- 53 Vgl. z.B. BRUNBERGER 1962; KRAAK 1968; RATTNER 1971.
- 54 ADORNO et al. 1969a; deutsche gekürzte Fassung: ADORNO et al. 1968 u. ACKERMAN et al. 1969 (zit. als: ADORNO et al. 1968 u. 1969b); zusammenfassende Darstellungen dieser Theorie z.T. einschließlich Nachfolgeuntersuchungen und Kritik bei KÖRNER 1976, S. 37-55; LINDGREN 1974, S. 108-114; MUELLER/THOMAS 1976, S. 149 ff.; QUASTHOFF 1973, S. 100-123; RATTNER 1971, S. 92-121; SACHER 1976a, S. 57-64 u.a.; vgl. auch ALLPORT 1971.
- 55 S. auch GUMP 1953; MARTIN 1964 u. MILTON 1952.
- 56 Vgl. ADORNO et al. 1969b, S. 213 ff.; ALLPORT 1971, S. 370 ff.
- 57 S. Abschnitt 1.2.1.; Untersuchungen, die die Generalisierung von Vorurteilen belegen, stammen meist aus der älteren Vorurteilsforschung: vgl. ADORNO et al. 1969a; ALLPORT 1971, S. 81 ff.; BERELSON/STEINER 1972, S. 315 f.; HARDING et al. 1969, S. 24; HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 212

- u. S. 464 f.; YOUNG 1957, S. 514 f.; in der jüngeren Literatur wird dieses Phänomen etwas angezweifelt (vgl. z.B. QUASTHOFF 1973, S. 100-105; SCHÄFER 1971; WOLF 1969, S. 925), obwohl kaum negative Ergebnisse vorliegen (s. z.B. ALLPORT 1971, S. 86; BECKER/WOLF 1971, S. 521; PROTHRO 1952), da dieses Problem bisher fast gar nicht untersucht wurde. Aber auch ADORNO und seine Mitarbeiter haben das Generalisierungsproblem bereits differenzierter gesehen und auch dargestellt, als dies in den nachfolgenden Forschungen geschah (vgl. z.B. ADORNO et al. 1968, S. 424 u. 1969b, S. 92 u. 142) und z.B. davor gewarnt, Vorurteile gegenüber Schwarzen und Juden als "eine einzige kompakte Masse" (ADORNO et al. 1969b, S. 215) zu sehen. Zum Generalisierungsproblem vgl. auch weiter unten in diesem Abschnitt.
- 58 Zum Verhältnis der autoritären Persönlichkeit zur Macht s. auch BOESCH 1964; BRÜCKNER 1966b; FROMM o.J.; 1947.
- 59 Vgl. Abschnitt 1.2.1.; s. auch K.D. JUUL: Authoritarian personality in relation to teacher's attitudes toward child behavior. Unpublished doctor's dissertation. Wayne Univer. 1953, zit. nach TITUS/HOLLANDER 1957.
- 60 SCODEL/MUSSEN 1953; SCODEL/FREEDMAN 1956; LIPETZ 1960; s. jedoch auch SECORD/BACKMAN (1976, S. 55 f.) und die dort angegebenen Untersuchungen, die die These aufstellen, "daß die stark autoritären und die wenig autoritären Personen einfach nur ihre alltägliche Erfahrung mit anderen Menschen wiedergeben und wenig von der Reiz-Information beeinflußt werden." (SECORD/BACKMAN 1976, S. 55): so z.B. CROCKETT/MEIDINGER 1956 u. RABINOWITZ 1956. Diese These stützt sich auf die Vermutung, daß stark autoritäre Personen häufig wieder nur stark autoritäre Personen kennen.
- 61 nach ADORNO et al. 1968 u. 1969b.
- 62 Vgl. SCODEL/MUSSEN 1953.
- 63 Vgl. auch HORKHEIMER 1972; MARTIN 1964; OSTERMANN/NICKLAS 1976, S. 14 ff.; ausführliche zusammenfassende Darstellung auch bei HEINTZ 1957.
- 64 Vgl. die Beschreibung der Abwehrmechanismen von A. FREUD (1964), die den von ROKEACH beschriebenen sehr ähnlich sind.
- 65 ROKEACHs Begriff des offenen und geschlossenen Systems weist außer mit denen des Autoritarismus und Liberalismus von ADORNO et al. (1969a, dtsh. 1968 u. 1969b) auch noch Ähnlichkeit mit weiteren, von anderen Autoren gebrauchten Variablenbezeichnungen zur Erklärung interpersonellen Verhaltens auf: er selbst nennt u.a. "Rationale und natürliche Autorität" von FROMM (1945) und "Unabhängigkeit und Nachgiebigkeit" von ASCH (1952) (ROKEACH 1960, S. 60, übers. von ROGHMANN 1966, S. 97), ROGHMANN nennt noch weitere: s. S. 97.
Wie die autoritäre Persönlichkeit, so weist auch die "closed-minded"-Person große Parallelen zum externalen

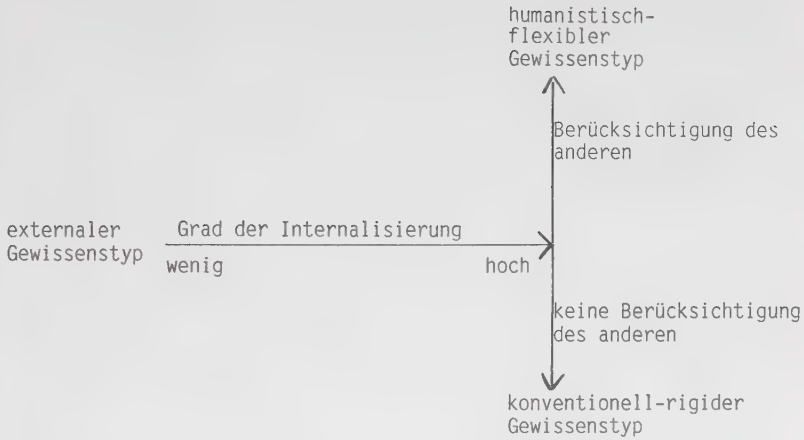
- Gewissenstyp von HOFFMAN (1970) auf und die "open-minded"-Person zum humanistisch-flexiblen Gewissenstyp (s. auch BERTRAM 1976 u. S. 72, Anm. 102).
- 66 S. z.B. KERLINGER/ROKEACH 1966.
 - 67 S. dazu auch BEHNCKE 1972 u. ELHARDT 1971.
 - 68 Vgl. KÖRNER 1976, S. 39-43.
 - 69 S. z.B. ADORNO et al. 1969a, dtsh. 1968 u. 1969b; GOUGH 1951; HARRIS/GOUGH/MARTIN 1950; HART 1957; KATES/DIAB 1955; LYLE/LEVITT 1955; WEATHERLY 1963 (s. auch TAUSCH/TAUSCH 1971); s. auch TRIANDIS/TRIANDIS (1962), die, von einem andern Ansatz ausgehend, ebenfalls eine positive Beziehung zwischen beiden Variablen fanden.
 - 70 "Identifikation mit dem Angreifer": s. dazu JONES/GERARD 1967, S. 112-117; KRECH/CRUTCHFIELD 1972a, S. 452 f.; s. auch A. FREUD 1964.
 - 71 Vgl. KÖRNER 1976; TRIANDIS/TRIANDIS 1962; WANGH 1962.
 - 72 S. auch HORN 1971.
 - 73 Vgl. KÖRNER 1976, S. 43-51 u. QUASTHOFF 1973, S. 105-123; s. auch ADORNO 1970; DAHMER 1971; HORN 1971 u. LORENZER 1971.
 - 74 BLOCK 1955; HART 1957; ZUCKERMAN/OLTEAN 1959, s. auch die Untersuchung von LEVINSON/HUFFMAN (1954/55, dtsh. 1971), die den Zusammenhang von autoritärer Charakterstruktur (F-Skala) und Ethnozentismus (E-Skala) zur traditionellen Familienideologie, gekennzeichnet durch die Begriffe "Konventionalismus", "Unterordnung unter die Autorität", "Übertreibung der Rollendefinitionen von 'Männlichkeit' und 'Weiblichkeit'", "Überbetonung der Disziplin" und "Moralistische Ablehnung der Impulse", belegte (s. auch DAVIS/VIERNSTEIN 1972; KATES/DIAB 1955; KÖRNER 1976).
 - 75 S. FROMM o.J. u. HORKHEIMER o.J.
 - 76 S. z.B. BRÜCKNER 1966b; CHRISTIE 1952; HORN 1971; TAUSCH 1966; s. auch BECK 1972a; BEHNCKE 1972, S. 111-119; COMBE 1971; GOTTSCHALCH 1972; METZGER 1966 u. NICKEL 1973.
 - 77 Als Untersuchung dazu s. z.B. TRIANDIS/TRIANDIS 1960; zum Verhältnis soziale Vorurteile - Ideologie vgl. KÖRNER (1976) u. QUASTHOFF (1973) u. die dort angegebene Literatur.
 - 78 S. auch BRÜCKNER 1966a; MITSCHERLICH 1971 u. MITSCHERLICH/MITSCHERLICH 1973.
Vorurteilsbereitschaft kann als rein intrapsychische Disposition beschrieben werden, ob und wie sie sich jedoch äußert, hängt von äußeren Faktoren, u.a. von den in einer Gesellschaft offiziell oder inoffiziell herrschenden sozialen Normen ab, so daß nicht von einer rein intrapsychischen Kategorie gesprochen werden kann. Als ein Beispiel seien hier einige Autoren genannt, die

soziale Vorurteile u.a. als ein Mittel ansehen, mit dessen Hilfe Ausbeutung unterstützt und verschleiert wird und damit bestehende Herrschaftsverhältnisse zum "Nutzen für die Herrschenden" (KÜHNEL/RILLING/SAGER 1969, S. 182) perpetuieren: Dies geschieht häufig mit Hilfe des Sündenbock-Mechanismus, mit dem Aggressionen, die aufgrund von Repressionen durch die Herrschenden entstehen und sich gegen sie wenden könnten, mit Hilfe von Vorurteilen auf schwächere Gruppen gelenkt werden (vgl. ALLPORT 1971, S. 241-245; FROMM o.J.; MITSCHERLICH/MITSCHERLICH 1973, S. 140; MYRDAL 1944; QUASTHOFF 1973, S. 134-148; RAAPKE 1976).

- 79 Vgl. vor allem die ausführliche und sehr fundierte Kritik an den Konzepten des Autoritarismus und Dogmatismus von ROGHMANN (1966); daneben: BASS 1955, dtsh. 1971; BERGLER/SIX 1972, S. 1408-1411; BROWN 1965; CHRISTIE 1956; CHRISTIE/COOK 1958; COHN 1952; 1953; EYFERTH 1963; EYSENCK 1968 (s. auch 1956); GUILFORD 1974, S. 459 ff.; HEINTZ 1957; HOFSTÄTTER 1966, S. 391 ff.; LINDGREN 1974, S. 111 ff.; MESSICK/JACKSON 1958; MUELLER/THOMAS 1976, S. 150; QUASTHOFF 1973; ROKEACH 1960; TRIANDIS 1975, S. 182; WOLF 1969, S. 938 f. u.a.
- 80 Vgl. u.a. BASS 1955, dtsh. 1971; CAREY/ROGOW/FARRELL 1957; CHAPMAN/CAMPBELL 1957; CHRISTIE/HAVEL/SEIDENBERG 1958; CLAYTON/JACKSON 1961, dtsh. 1971; COHN 1953; COUCH/KENISTON 1960; GAGE/CHATTERJEE 1960; GAGE/LEAVITT/STONE 1957; JACKSON/MESSICK 1957; 1958; JACKSON/MESSICK/SOLLEY 1957; LEAVITT/HAX/ROCHE 1955; MESSICK/JACKSON 1957; 1958; RORER 1965; SHELLEY 1956.
- 81 S. die Aufzählung der verschiedenen Ansätze und Ergebnisse bei BERGLER/SIX 1972, S. 1408 f.
- 82 S. dazu und zu weiteren methodisch-technischen Mängeln u.a. BROWN 1965; COHN 1952; QUASTHOFF 1973, S. 105-116 u. vor allem ROGHMANN 1966.
- 83 Vgl. z.B. BETTELHEIM/JANOWITZ 1975; BROWN 1965; HOFSTÄTTER 1966; INKELES/LEVINSON 1969; MARLOWE/GERGEN/DOOB 1966; SCHÄFER 1971; WOLF 1969, S. 938 f. u. vor allem ROGHMANN 1966.
- 84 1966, S. 9 f.; QUASTHOFF (1973, S. 108) gibt als Beispiel dafür an, daß "bei der Zusammenfassung der Ergebnisse fast wörtlich die gleiche Charakterisierung des Ethnozentrismus wieder erscheint, die anfangs als Definition des Begriffs gegeben wurde." (s. ADORNO et al. 1968, S. 157)
- 85 Z.B. ALLPORT 1971, S. 81 ff.; BERELSON/STEINER 1972, S. 315 f.; HARDING et al. 1969, S. 24; HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 212 u. 464 f.; YOUNG 1957, S. 514 f.
- 86 WOLF 1969 u.a.
- 87 Vgl. z.B. BECKER/WOLF 1971, S. 521.
- 88 ADORNO et al. 1968, S. 106 u. 136.
- 89 Vgl. auch S. 107.

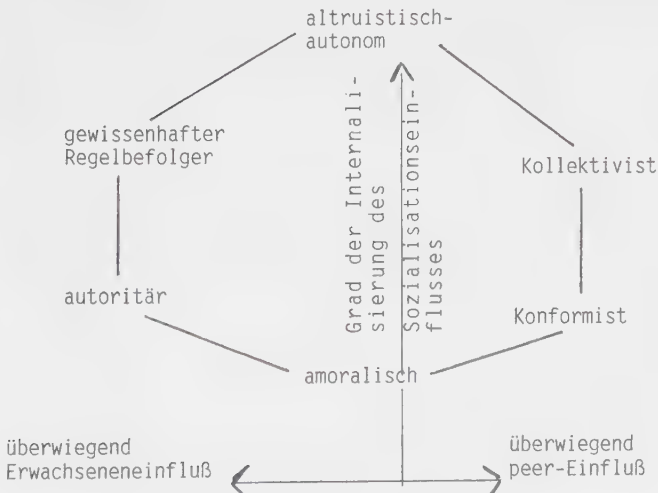
- 90 S. ADORNO et al. 1969b, S. 92
- 91 Vgl. ADORNO et al. 1968, S. 424.
- 92 s. auch HORN 1971.
- 93 S. MARX 1969 (auch in MARX/ENGELS 1966); 1972 (Auszüge in MARX/ENGELS 1970); MARX/ENGELS 1969 (erster Teil in: MARX/ENGELS 1966).
- 94 S. auch HARTLEY/HARTLEY (1969, S. 471), die betonen, "daß diese Persönlichkeitsfaktoren an sich nicht die Entstehung bestimmter Attitüden verursachen. Vielmehr führen derartige Persönlichkeitstendenzen im Zusammenspiel mit den allgemein vorherrschenden sozialen Normen zu diesen Ergebnissen." Vgl. auch BROCHER (1966), der versucht, am Beispiel des Antisemitismus einen Zusammenhang zwischen der autoritären Persönlichkeitsstruktur und sozialen Normen, Einstellungen und gesellschaftlichen Bedingungen in der BRD herzustellen, wobei jedoch auch er die Hauptursache in der Persönlichkeit sieht, die verändert werden muß.
- 95 So wurde von den Autoren z.B. nicht berücksichtigt, daß der Inhalt und die Tendenz der Skalen-Items von einigen Vpn durchschaut werden können, die dann entsprechend der herrschenden sozialen Norm, die eben Toleranz, Ich-Stärke, Selbständigkeit usw. fordert, antworten, so daß u.U. weniger die Vorurteile und Einstellungen des einzelnen gemessen werden als vielmehr die Normen der jeweiligen Bezugsgruppe (vgl. QUASTHOFF 1973, S. 115; s. auch HARDING et al. 1969, S. 27). Allerdings sollte auch berücksichtigt werden, was QUASTHOFF nicht tut, daß soziale Normen und individuelle Einstellungen nicht unbedingt so getrennt werden können, sondern daß die Normen der Bezugsgruppe einen wesentlichen Einfluß auf die Einstellungen selbst und nicht nur auf deren Äußerungsformen haben (vgl. Abschnitt 1.4.2.2.).
- 96 So auch QUASTHOFF selbst (1973, S. 123).
- 97 S. Abschnitt 1.4.
- 98 S. auch S. 35: "Das Besondere des aggressiven Rassisten besteht hier vielmehr darin, daß er selbst von seiner eigenen m ö g l i c h e n Konstitution als nicht-aggressiver, nicht-ängstlicher Mensch entfernt ist. ... Immer wieder muß das allgemein Mögliche, die konkrete Utopie, die Konstitution des handlungsfähigen, nicht-vorurteilsvollen Menschen gesucht werden."
- 99 ADORNO et al. 1969b, S. 370-402; s. auch von FREYHOLD 1971.
- 100 S. dazu z.B. HEINTZ (1957) u. die Abschnitte 1.1.1. u. 3.1.2.; zum Zusammenhang 'kognitive Orientierungsfunktion' und 'politisch-gesellschaftliche Funktion' s. QUASTHOFF 1973, S. 124-148.
- 101 S.o.

- 102 All diese Untersuchungen gehen von der Voraussetzung aus, daß Autoritarismus und Vorurteilsbereitschaft in positiver Beziehung zueinander stehen. Wenn auch nicht behauptet wird, daß die Ergebnisse der Berkeley-Studie dazu endgültig empirisch abgesichert sind und nur die Verbindung Autoritarismus-Vorurteilsbereitschaft möglich ist (s.o.) noch daß die autoritäre Persönlichkeitsstruktur als alleiniger Faktor zur Erklärung von Vorurteilen ausreicht (s. besonders Abschnitt 1.4.), so scheint mir dieser Zusammenhang jedoch aufgrund der Untersuchungen der Berkeley-Forscher und nachfolgender Arbeiten (s. z.B. BYRNE 1965; DESOTO/KUETHE/WUNDERLICH 1960; EPSTEIN 1965; 1966; FLOWERMAN/STEWART/STRAUSS 1950; M. GOLDSTEIN: General tolerance - prejudice and the authoritarian syndrome. Unpublished doctor's dissertation. Princeton Univer. 1952, zit. nach TITUS/HOLLANDER 1957; MARTIN 1964; MARTIN/WESTIE 1959; MEER 1952; 1955; RADKE-YARROW/LANDE 1953; ROBERTS/JESSOR 1958; G.A. STECKLER: A study of authoritarian ideology in Negro college students. Unpublished doctor's dissertation. Western Reserve Univer. 1951, zit. nach TITUS/HOLLANDER 1957; s. auch SCHMIDT-MUMMENDEY/SCHMIDT 1974 u. SMITH/ROSEN 1958) hinreichend bestätigt (so auch KÖRNER 1976; SCHMIDT-MUMMENDEY/SCHMERL/SCHMIDT 1973): vgl. auch HEINTZ (1957): "Trotz all den Einschränkungen gegenüber der bisherigen Forschung können wir doch festhalten, daß das Vorhandensein einer autoritären Persönlichkeitsstruktur eine hohe Bereitschaft zu sozialen Vorurteilen bedeutet." (S. 166) Es werden jedoch auch noch andere Untersuchungen zum Zusammenhang von Vorurteil und Persönlichkeit herangezogen, die nicht auf dem Modell der autoritären Persönlichkeit basieren (s. z.B. SCHÄFER 1971; 1972; TRIANDIS/TRIANDIS 1962). Auffallend ist auch die bereits erwähnte Ähnlichkeit dieses und des ROKEACH'schen Konzeptes mit neueren etwas differenzierteren Modellen wie etwa dem von HOFFMAN (1970; s. auch CAESAR 1973, S. 87-91), wonach der autoritäre Charakter und die "closed-minded"-Person mit dem externalen Gewissenstyp gleichzusetzen sind:



HOFFMAN's Modell der moralischen Gewissenstypen (nach BERTRAM 1976, S. 86)

oder dem von WRIGHT (D. WRIGHT: The psychology of moral behavior. Harmondsworth 1973):



WRIGHT's Modell moralischer Charaktere (nach BERTRAM 1976, S. 89)

2. Vergleich der vorurteilsvollen mit der kreativen Persönlichkeit anhand ausgewählter Variablen

2.1. Zusammenhang sozial-affektiver und sozial-kognitiver Variablen mit der vorurteilsvollen Persönlichkeit

- 1 Vgl. Abschnitt 1.5.2.; s. auch ALLPORT 1971; vgl. zu diesem Abschnitt auch MISCHEL 1976, S. 393-412.
- 2 Angst wurde dabei mit einem Fragebogen von G.S. WELCH (An anxiety index and an internalization ratio for the MMPI. J. consult. psych. 16, 1952, S. 65-72) gemessen, der z.T. identisch ist mit der Manifest Anxiety Scale von TAYLOR (1953).
- 3 Weitere Untersuchungen, die eine positive Beziehung zwischen Dogmatismus-Skala und Angst zum Ergebnis hatten, stammen von ADAMS/VIDULICH 1962; FILLENBAUM/JACKMAN 1961; FRUCHTER/ROKEACH/NOVAK 1958; NORMAN 1966; REBHUN 1966; STICHT/FOX 1966; VACCHIANO/STRAUSS/SCHIFFMAN 1968.
- 4 S. CATTELL/SCHIEER 1961.
- 5 S. FISCH (1974): so wurde u.a. zu der Behauptung, die Dogmatismus-Skala enthalte einen Angstfaktor, bemerkt, daß aus den Untersuchungsergebnissen genausogut der Schluß gezogen werden könne, der 16-PF-Test beinhalte einen Dogmatismus-Faktor.
- 6 So auch METZ-GÖCKEL 1976, S. 77.
- 7 M.B. JONES: Aspects of the autonomous personality: I. Manifest anxiety. U.S. Naval Sch. Aviat. Med. Res. Rep. 1953; zit. nach TITUS/HOLLANDER 1957, S. 53. Er erhielt allerdings nur geringe positive Korrelationen.
- 8 Als bestätigende Belege können u.U. noch die Untersuchungen herangezogen werden, die positive Zusammenhänge zwischen autoritärem Erziehungsstil der Eltern und Angstwerten der Kinder aufweisen. Wie im vorigen Kapitel dargestellt wurde, gehen elterliche autoritäre Erziehungseinstellungen und -verhaltensweisen mit kindlichen autoritären Einstellungen einher, die wiederum oft mit Vorurteilen verbunden sind (vgl. z.B. EPSTEIN/KOMORITA 1966; KOUTRELAKOS 1968; MOSHER/SCODEL 1960; REBHUN 1967; s. auch LAZARUS-MAINKA 1976, S. 133-156). So fanden z.B. PETERSON et al. (1961) u.a. positive Beziehungen zwischen der väterlichen autoritären Einstellung, verbunden mit Desinteresse und Vernachlässigung des Kindes seitens des Vaters, und Angst der Kinder, SIEGELMAN (1965; 1966) zwischen Ängstlichkeit der Söhne und ablehnendem und strafendem Verhalten der Mütter (so charakterisiert von den Söhnen), BORCHERT/MASENDORF (1975) zwischen mütter-

licher Feindseligkeit und Ängstlichkeit der Kinder, NICKEL/SCHLÜTER/FENNER (1973) zwischen Dirigismus des Lehrers und Angst der Schüler. KÖRNER (1976) kommt in seiner Untersuchung vorurteilsvoller, autoritätshöriger Kinder zu dem Ergebnis, daß "Väter, die dazu neigen, negative Impulse zu projizieren, die Geschlechtsdifferenzen zu betonen, die väterliche Autorität zu unterstreichen und die Beziehungen zu ihren Kindern zu verdinglichen, überzufällig häufig Kinder haben, die sich Autoritäten, insbesondere ihrem Vater bereitwillig zu (!) unterwerfen, ängstlich-anomisch sind und Vorurteile gegen Gastarbeiter und Zigeuner zeigen." (S. 91)

- 9 S. dazu BRANDSTÄTTER/SCHULER/STOCKER-KREICHGAUER 1974, S. 98-111; MISCHEL 1976, S. 413-435 u. vor allem A. FREUD 1964.
Abwehrmechanismen werden "als innerpsychische Operation zur Reduktion von Angst bzw. als Mechanismen, die dazu dienen, mit der Erfahrung negativer Gefühle fertig zu werden, definiert." (SPEITLING o.J., S. 8)
- 10 S. z.B. RATTNER 1969, S. 196: "Ein Abwehrmechanismus gegen die Angst ist die V e r a c h t u n g A n d e r e r : wen man verachtet, muß man nicht mehr fürchten. Ein stabiles Selbstwertgefühl kann allerdings durch diese Technik der Herabsetzung nicht gewonnen werden, da man gewöhnlich im Anderen Tendenzen verachtet, die man selber besitzt: so zwingt das Vorurteilsdenken zur systematischen Selbstcamouflage, zur Verlogenheit gegenüber sich selbst." und RATTNER 1974a, S. 98: "Die begrifflichen Werkzeuge, welche die Psychoanalyse der Vorurteilsforschung zur Verfügung stellen kann, sind in erster Linie die Konzepte von Verdrängung, Projektion, Rationalisierung und Abwehrmechanismen."
- 11 S. u.a. MITSCHERLICH 1964; RATTNER 1971, S. 104 f.; 1974a, S. 98 ff. u. ADORNO et al. 1969a, S. 474:
"Regardless of whether the specific topic was that of ambivalence, or aggression, or passivity, or some other related feature of personality dynamics, the outstanding finding was that the extremely unprejudiced individual tends to manifest a greater readiness to become aware of unacceptable tendencies and impulses in himself. The prejudiced individual, on the other hand, is more apt not to face these tendencies openly and thus to fail in integrating them satisfactorily with the conscious image he has of himself."
- 12 Abwehr wurde z.B. in der Untersuchung von HALLENBECK/LUNDSTEDT (1966) mit einem selbst entwickelten Fragebogen gemessen, in den Untersuchungen von BERNHARDSON (1967) und BYRNE/BLAYLOCK/GOLDBERG (1966) mit der Repressions-Sensitization-Scale von BYRNE/BARRY/NELSON (1963). BYRNE/BLAYLOCK/GOLDBERG (1966) erhielten z.B. bei Studenten Korrelationen von .36, .41 und .44.
- 13 S. auch 1971 u. 1975.

- 14 Abwehr wurde auch hier mit der Repression-Sensitization-Skala von BYRNE (1961; vgl. auch BYRNE/BARRY/NELSON 1963) erfaßt.
- 15 Die Unterscheidung stammt von BYRNE (1961; 1964). Vgl. dazu auch ERIKSEN/PIERCE 1968 u. FRÖHLICH 1972, S. 1026 f.
- 16 S. Abschnitt 1.2.1. u. weiter unten in diesem Kapitel.
- 17 S. Abschnitt 1.1.1.
- 18 Auch hierzu liegen wie zur 'Angst' Untersuchungen vor, die den Zusammenhang zwischen Erziehungseinstellungen/-verhalten/Sozialisierungstechniken und kindlichen Abwehrmechanismen untersuchten. So fand z.B. WEINSTOCK (1967) positive Beziehungen zwischen der Ausbildung und Verwendung von Abwehrmechanismen seitens der Kinder/Jugendlichen und "einem familiären Ausgangsmilieu, das durch Spannungen, ablehnende Einstellungen und Passivität des Vaters im erzieherischen Verhalten gekennzeichnet war" (nach THOMAE 1972b, S. 807).
- 19 S. ADORNO et al. 1969a, dtsh. 1968 u. 1969b; ALLPORT 1971; HEINTZ 1957; HOFSTÄTTER 1966, S. 391; METZGER 1966; RATTNER 1971; 1974a. u.a.; s. auch die Beschreibung des "konformistischen Typs" bei BERTRAM (1976), der in einigen Zügen der autoritären Persönlichkeit ähnelt. Zum Verhältnis Vorurteil - Konformität s. auch SECORD/BACKMAN 1976, S. 209 ff.
Zur Definition des Begriffs "Konformität" s. z.B. ALLPORT 1971, S. 291-302; BRANDT/KÖHLER 1972, S. 1740 ff.; JAHODA 1959b, dtsh. 1969; LINDGREN 1974, S. 282 ff.; MANN 1976, S. 81 ff.; MÜLLER 1966, S. 53 ff.
- 20 S. auch die Darstellung von Untersuchungen bei JAHODA 1969.
- 21 S. dazu auch BRANDT/KÖHLER 1972, S. 1748 ff.
- 22 S. ASCH 1956, dtsh. 1971; wenn sich konformes Verhalten im ASCH-Experiment auch nicht ohne weiteres auf alltägliche Situationen übertragen läßt, da z.B. keine große Ich-Beteiligung vorhanden ist, sollte man die "Gültigkeit der Befunde Aschs... (nicht) herunterspielen", da "die Vp in die Asch-Situation echt verstrickt ist und sich in einer Konfliktsituation befindet." (MANN 1976, S. 79)
- 23 S. auch CRUTCHFIELD 1961, dtsh. 1973; 1967.
- 24 S. Untersuchungen v. LINTON 1955 u. ROSNER 1957.
- 25 S. BRAY 1950; COLEMAN/BLAKE/MOUTON 1958; FINSTER 1976; HOCHBAUM 1954; HOFFMAN 1956/57; KELMAN 1950 u. LAWSON/STAGNER 1957.
- 26 S. z.B. BECKER/KRUG 1965; KÖRNER 1976; THOMAE 1972b; WATSON 1957 und die dort aufgeführten Untersuchungen; s. auch HERRMANN 1967.
- 27 Den Zusammenhang zwischen Angst und Anpassung und gesellschaftlichen Faktoren stellen z.B. BRÜCKNER (1966b) u. HORN (1970) dar.

- 28 Auch Konformität ist nicht allein das Ergebnis von Persönlichkeitsmerkmalen, sondern auch und wahrscheinlich vor allem abhängig von Situationsvariablen (s. ALLEN 1968; BACK/DAVIS 1965; BRANDT/KÖHLER 1972; HOLLANDER/WILLIS 1967), u.a. von Instruktionseffekten (TIMAEUS 1967).
- 29 S. den Abschnitt 1.5.: dort werden auch die Beziehung zu anderen Variablen wie Abwehrmechanismus, Frustration, Angst ... dargestellt. S. auch ALLPORT 1971.
- 30 S. auch SCHMIDT-MUMMENDEY 1972c.
- 31 S. auch HAYTHORN et al. (1956, dtsh. 1971), die bei der Untersuchung equalitärer und autoritärer Vpn zu dem Ergebnis kamen, daß equalitäre Vpn im Gegensatz zu autoritären "mehr positive Gefühle" und "ein größeres Interesse für die Gefühle und Meinungen der anderen" zeigen und sich "weniger direktiv" gegenüber anderen verhalten (1971, S. 116).
- 32 S. auch KÖRNER (1976), der sowohl positive Beziehungen zwischen Projektion, Rigidität und Autoritarismus und Vorurteilen beim Kind als auch zwischen diesen kindlichen Merkmalen und Projektion, Autoritarismus und Rigidität des Vaters fand.
Zum Zusammenhang Vorurteil und Projektion s. auch SIMPSON/YINGER 1958, S. 80-85.
- 33 S. auch S. 217.
- 34 S. auch CAESAR 1973; FESHBACH 1970; LIPPITT/WHITE 1947, dtsh. 1973; RATTNER 1974a. u. TAUSCH/TAUSCH 1971.
- 35 S. auch FESHBACH 1970; HELLER/NICKEL 1976, S. 227 ff.; HOFF et al. 1973; LEHR 1972; SEARS/MACCOBY/LEVIN 1957, S. 218-269.
Zum Zusammenhang aller Variablen mit bestimmten Erziehungsstilen s. auch die Zusammenfassung empirischer Untersuchungen bei STAPF et al. 1972 u. TAUSCH/TAUSCH 1971.
- 36 Dies konnte z.T. in zwei Untersuchungen (ROKEACH 1960, S. 182-195 u. ROKEACH/MCGOVNEY/DENNY 1955) bestätigt werden. Danach läßt sich nach ROKEACH annehmen, daß dogmatisches Verhalten als das Verhalten mit dem größeren Allgemeinheitsgrad immer Rigidität impliziert, daß umgekehrt aber Rigidität nicht immer mit Dogmatismus einhergehen muß.
- 37 Vorurteile wurden meist mit der E-Skala gemessen.
Untersuchungen zum Zusammenhang Dogmatismus - Ethnozentrismus s. bei EHRLICH 1973, S. 144 ff..
- 38 S. auch DOMBROSE/LEVINSON 1950 u. die dargestellten Untersuchungen in PROHANSKY 1969.
- 39 Positive Zusammenhänge zwischen dem unflexiblen, rigiden Umgang mit Normen seitens des Vaters und Autoritarismus des Kindes fand KÖRNER (1976).
- 40 S. auch BEIER 1949.

- 41 A.S. LUCHINS/E.E. LUCHINS: Rigidity of behavior. 1959; Beschreibung des Verfahrens bei CHOWN 1959, S. 197 f.; HUNZIKER 1964; WEINERT 1975c, S. 677.
- 42 Zit. nach HUNZIKER 1964, S. 187.
- 43 Zit. nach HÖRMANN 1955/56, S. 663 f.
- 44 Nach den Definitionen von JOHNSON (1971, S. 65: "readiness to make a specified response to a specified stimulus") und DUNCAN (1959, S. 402: "momentarily dominant response tendencies") läßt sich "Set" definieren als "eine erlernte Antwortbereitschaft auf bestimmte Reize ..., die eine gewisse zeitliche Erstreckung aufweist, aber dennoch nicht so überdauernd etabliert ist wie etwa eine Haltung oder ein Motiv." (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 90) Sets wirken immer restriktiv und selektierend in Wahrnehmung, Lernen und Denken, da sie "Verhaltensweisen, die unter dem Gesichtspunkt des Sets für irrelevant, unökonomisch oder auch einfach nicht erprobt gehalten werden" (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 90) ausschalten; dies kann sowohl unter positivem Aspekt als Zurückgreifen können auf vorher Gelerntes als auch unter negativem Aspekt als Fixierung auf starre Schemata gesehen werden. Danach gehört Rigidität zu den negativ wirkenden Sets. Sets erweisen sich, haben sie sich einmal etabliert, als generalisierbar und resistent gegen Auslöschung (D.N. UDZNADZE: The psychology of set. New York 1966, zit. nach SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 90f.). Hinsichtlich der Variabilität und Stabilität der Sets ergeben sich nach UDZNADZE individuelle Differenzen.
- 45 S. SCHRODER/DRIVER/STREUFERT 1975 u. WOLPERT 1955; vgl. auch CHRISTIE/HAVEL/SEIDENBERG 1958 u. TITUS/HOLLANDER 1957.
- 46 APPLEZWEIG 1954; COWEN 1952.
- 47 BEIER 1949.
- 48 PITCHER/STACEY 1954.
- 49 E.H. PARKES: The effect of situational stress, set-strength, and trait anxiety on problem solving rigidity. Dissertational abstracts 24, 1963, S. 385, zit. nach SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 99.
- 50 S. auch THOMAE 1960, S. 312-318.
- 51 S. dazu auch Untersuchungen, die von KEMPLER (1962) referiert werden.
- 52 HARVEY/CALDWELL 1959 u. HARVEY/RUTHERFORD 1958.
- 53 S. HARVEY/KELLEY/SHAPIRO 1956/57; vgl. auch den Abschnitt 1.2.1.
- 54 S. dazu und zum Folgenden den Abschnitt 1.2.1. u. ALLPORT 1971; MARTIN 1964; ROKEACH 1951b; zusammenfassende Darstellung einiger Untersuchungen auch bei HARDING et al. 1969. S. auch die Theorie der kognitiven Strukturiertheit, die "je nach der Komplexität, Differenziert-

- heit und Integriertheit des kognitiven Systems" (SEILER 1975, S. 59) unterschiedliche Informationsverarbeitungsweisen bei sozialen Beurteilungsprozessen annimmt (s. SEILER 1973; 1975).
- 55 S. auch METZ-GÖCKEL 1976, S. 70 ff. u. KÖRNER 1976, S. 97: "Vorurteile erscheinen zumeist in der Form übergeneralisierender Aussagen über soziale Gegenstände, in ihnen geraten komplexe Zusammenhänge dichotomisch, sie sind frei von Ambivalenzen gegenüber dem Objekt des Vorurteils Jedoch sind Vorurteilsbereitschaft und kognitives Defizit beides Erscheinungsbilder einer beschädigten Persönlichkeit."
 - 56 B. KUTNER: Patterns of mental functioning associated with prejudice in children. Psychol. Monogr. 72, 1958, No. 7, S. 42, zit. nach EHRLICH 1973, S. 140.
 - 57 Nach HAYTHORN et al. (1956, dtsh. 1971) zeigen equalitäre Vpn im Gegensatz zu autoritären ein effektiveres Problemlösungsverhalten.
 - 58 "By the same token we also see the field-dependent person as a rigid person because he is relatively unable to break down analytically perceptual sets." (ROKEACH 1960, S. 259) Nach LINTON (1964) ist als ein Aspekt der Rigidität auch die "Steuerungs- und Strukturierungsvariable" (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 56) "Feldabhängigkeit vs. Feldunabhängigkeit" anzusehen, die SEIFFGE-KRENKE (1974, S. 56-60) zu den kognitiven Stilen (s. dazu auch FRÖHLICH 1972, S. 1027 ff. u. GRAUMANN 1966, S. 1046 f.) rechnet, nach AUSUBEL (1968, S. 170) definiert als "self-consistent and enduring individual differences in cognitive organization and functioning." (vgl. auch GRAUMANN 1966)
 - 59 S. C. KOHS: Intelligence measurement. New York 1963, zit. nach ROKEACH 1960.
 - 60 Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit wird dabei mit mehreren Verfahren erfaßt wie dem "Stab-Rahmen-Test" ("rod and frame test": RFT), dem "body adjustment test" (BAT), dem Verfahren mit eingebetteten Figuren ("embedded figure test": EFT), dem "block design test", der aus drei Untertests aus dem Wechsler-Intelligenz-Test besteht. Zum Konzept s. die in Anm. 61 angegebenen Untersuchungen u. FRÖHLICH 1972, S. 1030-1036.
 - 61 S. DYK/WITKIN 1965; WITKIN 1950; 1973; WITKIN/ASCH 1948a u. b; WITKIN et al. 1954; 1962; zusammenfassende Darstellung bei FRÖHLICH 1972, S. 1032 ff.; GRAUMANN 1966, S. 1044 ff. u. VERNON 1977 (Kritik).
 - 62 FRENKEL-BRUNSWIK 1951; WITKIN et al. 1954; 1962
 - 63 Das Verhalten gegenüber mehrdeutigen Stimuli wurde dabei mit Hilfe projektiver Verfahren (Rorschach-Klecksdeute-Verfahren und TAT), einem Figure-Drawing-Test und Interviews erfaßt.

- 64 Weitere Untersuchungen zur Beziehung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit stammen von BIERI/BRADBURN/GALINSKY 1958; R.S. CRUTCHFIELD/D.G. WOODWORTH/R.E. ALBRECHT: Perceptual performance and the effektive person. Armed Services Technical Information Agency: Doc. No. 151039, 1958, zit. nach GARDNER et al. 1959; GROSS 1959. Allerdings variieren die Ergebnisse u.a. je nach dem Geschlecht: so fand FINSTER (1976) z.B. positive Korrelationen zwischen Warmherzigkeit/Eingehen auf andere und reduziertem Individualismus, geringer Über-Ich-Stärke und Feldabhängigkeit und positive Korrelationen zwischen Gleichgültigkeit und Feldunabhängigkeit bei Mädchen. Auch die Geschwisterzahl erwies sich in derselben Untersuchung als ausschlaggebend.
- 65 S. auch MARTIN 1964.
- 66 Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual variable. Journ. pers. 18, 1949, S. 108-143, zit. nach SPEITLING o.J.
- 67 DAVIDS 1955; SMOCK 1957.
- 68 S. Anm. 66.
- 69 Ähnliche Ergebnisse werden von M. KLEIN (Cognitive functions related to authoritarianism and dogmatism. Unpublished doctoral dissertation. Yeshiva Univ. 1961, zit. nach PROHANSKY 1969), B. KUTNER (patterns of mental functioning associated with prejudice in children. Psychol. Monogr. 72, 1958, No. 7, zit. nach PROHANSKY 1969), O'CONNOR (1952) u. ROKEACH (1952) berichtet.
- 70 wobei KATES/DIAB auch positive Beziehungen zwischen Intoleranz gegenüber Ambiguität und autoritären Erziehungseinstellungen fanden, letztere definiert als "attitudes of dominance and possessiveness toward children", die "complete control over children's activities, lack of respect for children's rights, and subordination of children's needs to parental needs" (S. 16) implizieren.
- 71 Er verwendete zur Messung dieser Variablen ästhetische Tests, u.a. Gedichte mit regelmäßigem bzw. unregelmäßigem Rhythmus und einfache, regelmäßige, symmetrische bzw. komplizierte, unregelmäßige, asymmetrische Polygone.
- 72 Vgl. auch EYSENCK 1956 u. ROKEACH/HANLEY 1956.
- 73 DAVIDS 1955.
- 74 Auch KATES/DIAB (1955) kommen aufgrund der nur relativ niedrigen, wenn auch signifikanten Korrelationen zwischen Intoleranz gegenüber Ambiguität und Autoritarismus und zwischen Intoleranz gegenüber Ambiguität und autoritären Erziehungseinstellungen zu dem Schluß, "that there are dynamic linkages" (S. 15) zwischen den verschiedenen Variablen, in deren Beziehungen weitere wie u.a. situative eine Rolle spielen. S. auch ROKEACH 1952.

- 75 S. die Untersuchungen von FRENKEL-BRUNSWIK 1951 u. ROKEACH 1960; vgl. FRÖHLICH 1972.
- 76 S. dazu u.a. HARVEY/HUNT/SCHRODER 1961; JAHNKE 1975, S. 100 ff.; JUHL/KROHNE 1975; PREISER 1974; SCHRODER/DRIVER/STREUFERT 1975; SEILER 1973; 1975. "Kognitive Strukturiertheit" wird meist gemessen mit dem "Paragraph Completion Test" (PCT) von SCHRODER/DRIVER/STREUFERT (1975), einem Satzergänzungstest, oder/und dem "Role Construct Test" (Rep-Test) von BIERI et al. (1966).
- 77 S. KROHNE 1971 u. SCHRODER/DRIVER/STREUFERT 1975, S. 189 ff.
- 78 S. auch BERTRAM (1976), die tendenziell negative Beziehungen zwischen dem "konformistischen Typus", der Ähnlichkeiten mit dem autoritären Charakter aufweist, und kognitiver Strukturiertheit nachweisen konnte.
- 79 S. KROHNE (1971) und die dort aufgeführten Untersuchungen; vgl. auch HARVEY/HUNT/SCHRODER 1961; LILLI 1975, S. 80 ff.; SCHRODER/DRIVER/STREUFERT 1975.
- 80 S. die Abschnitte 1.2. u. 1.5.; diese Verbindung zieht auch KROHNE (1971, S. 13 ff.; s. auch SCHRODER/DRIVER/STREUFERT 1975, S. 219 f. u. STEINER 1954).
- 81 S. HARVEY 1967 u. KROHNE 1971, S. 14.
- 82 S. HARVEY/HUNT/SCHRODER 1961; HESS/SHIPMAN 1965, dtsh. 1973; JUHL/KROHNE 1975; KROHNE 1971; SCHRODER 1975; SCHRODER/DRIVER/STREUFERT 1975; SEILER 1975.
- 83 S. Abschnitt 1.5.
- 84 die übrigens nach KROHNE (1971) und JUHL/KROHNE (1975) nicht nur Einfluß auf den kognitiven Bereich haben, sondern auch auf den Gefühls- und Verhaltensbereich einer Person. So setzen JUHL/KROHNE (1975) die komplexe Konzeptualisierung in Beziehung zum Konzept der Selbstaktualisierungstendenz von ROGERS (1976a), deren Förderung zu einer Persönlichkeitsstruktur führt, "die durch genaue und angstfreie Wahrnehmung, Akzeptieren der eigenen und anderer Personen, Reife, Kreativität und Autonomie gekennzeichnet ist." (JUHL/KROHNE 1975, S. 62; s. ROGERS 1976a. u. die Darstellung der Theorie von ROGERS im 3. Kap. dieser Arbeit).
Nach SCHRODER/DRIVER/STREUFERT (1975) bestehen innerhalb von Gruppen auch negative Beziehungen zwischen Aggression und komplexem "konzeptionellem Niveau" bzw. hoher "integrativer Komplexität": "Je höher das konzeptuelle Niveau der Gruppenmitglieder ist: ... umso geringer ist die Tendenz zur Orientierung an vorhandenen Machtverhältnissen und umso geringer ist auch die Wahrscheinlichkeit von Aggressionen bei Konflikten innerhalb einer Gruppe oder zwischen verschiedenen Gruppen." (S. 26 f.)

- 85 S. auch SCHRODER/DRIVER/STREUFERT (1975), die "die menschliche Informationsverarbeitung als eine Funktion der Wechselwirkungen zwischen konditionalen und dispositionellen Faktoren ... betrachten" (S. 57).
- 86 S. Abschnitt 2.1.1.2. u. KROHNE 1971.
- 87 S. dazu auch SCHRODER/DRIVER/STREUFERT 1975, S. 152 ff.

2.2. Zusammenhang sozial-affektiver und sozial-kognitiver Variablen mit der kreativen Persönlichkeit

- 1 Vgl. z.B. BARRON 1962; CATTELL 1966; GOLANN 1963; TORRANCE 1962; 1964a; zusammenfassende Darstellungen bei HEINELT 1974; LANDAU 1971; OERTER 1971; STEIN 1968 u. ULMANN 1970.
- 2 GOWAN beschreibt kreatives Denken und Verhalten u.a. als direkten Gegensatz zum Autoritarismus: "The compartmentalization, stereotyping and anti-intracception of the authoritarian personality prevents creative functioning." (1967, S. 11)
- 3 S. auch S. 73.
- 4 S. Abschnitt 2.2.2.4.
- 5 So auch PARNES/MEADOW 1966 u. SIMBERG 1971.
- 6 Vgl. FLECHSIG 1972, S. 205; s. auch CRUTCHFIELD 1961, dtsh. 1973; GHISELIN/ROMPEL/TAYLOR 1964 u. HEINELT 1974; ähnlich GIBB (1972), der u.a. den Einfluß von Angst auf kreative Leistungen und Problemlösungen innerhalb von Organisationen untersuchte und herausfand, daß Angst u.a. Abwehrhaltungen, Apathie, Routine, konformes Verhalten auslöst und damit Kreativität blockiert.
- 7 S. auch TORRANCE 1971, dtsh. 1970.
- 8 BARRON 1955; 1956/57; 1969; DOMINO 1970
- 9 BARRON 1962; BOTTENBERG 1976b; CATTELL/DREVD AHL 1955; DENTLER/MACKLER 1964; PARLOFF 1972; REID/KING/WICKWIRE 1959; SARASON 1961; SARASON et al. 1971; WHITE 1968
- 10 J.W. FRENCH/R.W. EKSTROM/L.A. PRICE: Manual for kit of reference tests for cognitive factors. Princeton 1963, zit. nach BOTTENBERG 1976b. BOTTENBERG erhielt allerdings auch eine, wenn auch insignifikante positive Korrelation zwischen Wortflüssigkeit und Angst: s. dazu weiter unten in diesem Abschnitt.
- 11 S. jedoch auch die Kritik MADDI'S (1975, S. 173 ff. u. 181 f.) an diesen Ansätzen, nach dessen Auffassung die in "unstructured, permissive" Situationen erhaltenen Testwerte nichts über die Kreativität in Alltagssituationen aussagt, die eher nicht so beschaffen sind (dies

gilt auch vor allem für die im Abschnitt 2.2.2.3. dargestellten Untersuchungen).

- 12 D.J. HADLEY: Experimental relations between creativity and anxiety. Diss. abstracts 26, 1965, S. 2586, zit. nach SPEITLING o.J., S. 7.
Im Gegensatz zu den oben angegebenen Arbeiten, die eine negative Beziehung als Ergebnis feststellten, fanden die Kreativitätstests bei diesen Experimenten alle unter einer "psychologically safe condition", d.h. in einer spielerischen und entspannten Atmosphäre statt, in der nicht bewertet und beurteilt wurde.
- 13 S. GETZELS/JACKSON 1962
- 14 S. dazu auch den Abschnitt 2.2.1.2.
- 15 S. dazu auch CLARK/VELDMAN/THORPE 1965 u. WEISBERG/SPRINGER 1961: zugängliche Angst korreliert häufig positiv mit Kreativität, konstriktive negativ mit Kreativität (CASHDAN/WELSH 1966: hier wurde Angst mit Interviews erfaßt).
- 16 So erhielten z.B. BOTTENBERG (1976a) nur positive Korrelationen zwischen Angst, gemessen mit dem HSPQ von CATTELL/BELOFF (R.B. CATTELL/H. BELOFF: Handbook for the Jr.-Sr. High School Personality Questionnaire. Champaign 1962, zit. nach BOTTENBERG 1976a), und Ideations- und Wortflüssigkeit (GUILFORD-Tests) und FLESCHER (1963, dtsh. 1970) zwischen Angst ("General Anxiety Scale" u. "Test Anxiety Scale" von SARASON et al. 1971) und Ideationsflüssigkeit (GUILFORD-Tests).
- 17 FLESCHER, der die "General Anxiety Scale" und die "Test Anxiety Scale" von SARASON et al. (1971) mit Kreativitätstests von GUILFORD korrelierte, erhielt nur einen positiven signifikanten Koeffizienten zwischen Testangst und "Original Titles".
- 18 Angst wurde gemessen mit Angstskalen von SARASON et al. (1971) und Kreativität mit Tests von GUILFORD. Keinen Zusammenhang fanden auch BOROD/GROSSMAN/EISENMAN (1971).
- 19 So verwendete FLESCHER z.B. den "Remote Association Test" (RAT) von MEDNICK und einige Tests aus der GUILFORD-Batterie für divergentes Denken. Nach GUILFORD (s. GUILFORD 1967) ist es jedoch sowohl von seiner Theorie von der Struktur des Intellekts als auch von seinen empirischen Arbeiten her unzulässig, eine hohe innere Konsistenz seiner Tests zu erwarten (s. auch BOTTENBERG 1976a).
- 20 Keinerlei Beziehung zwischen Angst und produktivem Denken nimmt KRAUSE (1977) aufgrund seiner empirischen Arbeiten (1972; 1977) und theoretischen Überlegungen an, vielmehr mißt er der Scham als hinderndem Faktor eine größere Bedeutung zu (1977, S. 109 ff.) bzw. postuliert, daß Kreative aufgrund ihres hohen Selbstwertgefühls und ihrer offeneren Wahrnehmung eigenen Gefühlen und Zuständen gegenüber und der Fähigkeit, diese zuzulassen, mit

- jeder Form von Angst besser umgehen können als Nicht-Kreative, so daß der Faktor der Abwehr wesentlicher erscheint (s. Abschnitt 2.2.1.2.).
- 21 PARNES stützt sich dabei auf BOWERS: Effect of hypnosis and suggestions of reduced defensiveness on creativity test performance. Diss. Abstracts 26, 1965, S. 2864-2865.
 - 22 S. auch CRUTCHFIELD 1961, dtsh. 1973 u. MOONEY 1966. AMMON (1974a) und AMMON (1974b) kommen aufgrund ihrer Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß die Ich-Funktion der Kreativität sich nicht aufgrund von Abwehr von Triebbedürfnissen entwickelt, wie es die meisten Psychoanalytiker annehmen, sondern deren Entfaltung gerade mit der Befriedigung dieser Bedürfnisse einhergeht (weitere Ausführungen zu dieser Theorie s. im 3. Kapitel).
 - 23 S. SPOTTS/MACKLER 1967 u. den Abschnitt 2.2.2.2.
 - 24 S. KARLINS/LAMM 1967; SUEDELD/HAGEN 1966; TUCKMAN 1966 u. den Abschnitt 2.2.2.4.
 - 25 S. ROGERS 1959a.
 - 26 S. die folgenden Abschnitte.
 - 27 Umgekehrt impliziert allerdings Angst nicht immer das Vorhandensein von Abwehrmechanismen.
 - 28 Zur Feststellung des Kreativitätsmaßes wurden Kreativitätsverfahren verwendet oder aber die Zugehörigkeit der Vpn zu bestimmten als kreativ geltenden Gruppen. Zur Messung von Abwehr wurde häufig die "defensiveness"-Skala von SARASON et al. (1971) angewandt, so z.B. von WALLACH/KOGAN (1966). Zur Kritik an dieser und ähnlichen Skalen s. KRAUSE (1977, S. 114 ff.), der bei allen Skalen die Gefahr des "response set" oder auch Resistenz gegenüber den Suggestionen des VL vermutet, da die Höhe der Scores u.a. je nach Testsituation und Geschlecht variiert (s. auch ADAMS 1971). So erhielt KRAUSE (1972) im Gegensatz zu WALLACH/KOGAN (1966) keinerlei Beziehung zwischen Kreativität und Abwehr bzw. sogar positive zwischen Flexibilität und Abwehr bei Verwendung einer Kurzfassung der Skala von SARASON et al. (1971).
 - 29 So auch MACKINNON 1965, dtsh. 1973. Dies trifft in der Untersuchung von WALLACH/KOGAN (1966) allerdings nur für die Jungen zu, bei den Mädchen wurden keine signifikanten Ergebnisse gefunden.
 - 30 So argumentiert z.B. auch EHRENZWEIG (1974). J.G.SCHIMEK (Creative originality: Its evaluation by use of free - expression tests. Unpublished doctoral dissertation. Berkeley 1954; zit. nach MACKINNON 1975, S. 64) charakterisiert hochoriginelle Personen u.a. folgendermaßen: "They are willing to admit fears and unconventional tastes." (S. 44)
 - 31 FLECHSIG 1972; ROGERS 1959a; TAYLOR/HOLLAND 1964; s. auch GOLANN 1963.

- 32 Vgl. weiter BARRON 1955; 1966; BEER/ERL 1972; CATTELL 1966; FROMM 1959; GOLANN 1962; KOSSOLAPOW 1973; 1975; LANDAU 1971; MACKINNON 1965, dtsh. 1973; 1967; MASLOW 1959; MATUSSEK 1974; SEIFFGE-KRENKE 1974; TAYLOR 1964a; ULMANN 1970 und Aufsätze in AMMON 1974c u. MÜHLE /SCHELL 1970.
- 33 Nach TORRANCE (1971, dtsh. 1970) stellen z.B. u.a. "peer orientation" und "misplaced emphasis on sex roles" hemmende Bedingungen für die Entwicklung kreativer Fähigkeiten dar, da die allzu starre Anpassung an die Geschlechtsrolle und die Normen der Gruppe der Gleichaltrigen eine eigene Identitätsfindung und den Aufbau von Vertrauen in das eigene Selbst, in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten verhindert, die wiederum Voraussetzung sind für die Entwicklung und den Ausdruck von Kreativität.
- 34 Vgl. AMMON 1974c; EHRENZWEIG 1974; HALLMAN 1967, dtsh. 1970; KOSSOLAPOW 1972; 1973; 1975; LANDAU 1971; MADDI 1975; MASLOW 1959; SEIFFGE-KRENKE 1974; TORRANCE 1971, dtsh. 1970; WILLIAMS 1967, dtsh. 1970 u.a. in MÜHLE/SCHELL 1970; WOLLSCHLÄGER 1972 u.a.
- 35 Ebenso CATTELL/DREVDAHL 1955.
- 36 Messung mit dem 16 Pf und Analyse von Biographien. Zur Kritik an biographischen Forschungen und sog. "living assessments" s. allerdings KRAUSE 1977.
- 37 Meist ermittelt mit "self-ratings".
- 38 S. auch 1968.
- 39 Gemessen mit einer deutschen Fassung des "High School Personality Questionnaire" (HSPQ) von CATTELL/BELOFF (zit. nach BOTTENBERG 1976a).
- 40 Gemessen hauptsächlich mit Tests aus der GUILFORD-Batterie.
- 41 J.G. SCHIMEK: Creative originality: Its evaluation by use of free-expression tests. Unpublished doctoral dissertation. Berkeley 1954. Zit. nach MACKINNON 1975, S. 64.
- 42 Kreativitätstests: "Welsh Figure Preference Test" (G.S. WELSH: Preliminary manual: Welsh Figure Preference Test. Palo Alto 1959. Zit. nach CASHDAN/WELSH 1966) und schulische Leistungen.
Persönlichkeitsvariablen: "Gough's Adjective Check List" (H. GOUGH/A.B. HEILBRUN: Manual for the Adjective Check List. Palo Alto 1965, zit. nach CASHDAN/WELSH 1966) u.a.
- 43 Kreativitätstests: Lehrerurteil und zwei Tests aus der GUILFORD-Batterie.
Persönlichkeitsvariablen: wie in der Untersuchung von CASHDAN/WELSH 1966.
S. auch DREVDAHL 1964 u. STEIN 1966.

- 44 Zur Messung dieser Variablen wird häufig das Verfahren von ASCH (1956, dtsh. 1971) verwendet.
- 45 S. auch 1951/52.
- 46 S. auch CATTELL 1966; TORRANCE 1964a u. TAYLOR/HOLLAND 1964.
- 47 Vgl. auch DAVIS 1969, dtsh. 1970; HALLMAN 1967, dtsh. 1970; MACKINNON 1971; VERVALIN 1971a u. b; dagegen jedoch BOTTENBERG (1976a), der positive Korrelationen zwischen Unterordnungsbereitschaft/Abhängigkeit (HSPQ) und den Kreativitätsvariablen Wort- und Ausdrucksflüssigkeit von GUILFORD fand.
- 48 Ebenfalls für KLASSEN (1973): "Wo Konformitätsgrundsätze durchgesetzt werden sollen, dort wird automatisch der Spielraum der kindlichen Spontaneität, Phantasie und Originalität eingeschränkt." (S. 164)
- 49 S. auch 1952.
- 50 S. auch ALLEN/LEVINE (1968) und NAKAMURA (1958), die wie auch die meisten anderen Untersuchungen zu diesem Zusammenhang allerdings dahingehend zu interpretieren sind, daß Kreativität weniger mit antikonformem Verhalten einhergeht, sondern eher mit "einem aufgaben- und stimulusangepaßten Urteilsverhalten" (KRAUSE 1977, S. 154). So fand KRAUSE (1977) in mehreren Untersuchungen positive Korrelationen zwischen Kreativität und Konformität, allerdings waren die Ergebnisse nur in eindeutigen Stimulussituationen signifikant, nicht in mehrdeutigen unter fiktivem Gruppendruck und in eindeutigen mit einer Autoritätsfigur, so daß bei Untersuchungen zu dieser Beziehung Situationsvariablen, aber auch z.B. Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Geschwisterposition herangezogen werden sollten (KRAUSE 1972; 1977). In einer früheren Untersuchung fand KRAUSE (1972) tendenziell negative Beziehungen zwischen Schulangepaßtheit und Kreativität, allerdings erst bei höherer Intelligenz.
- 51 S. Abschnitt 2.2.2.3.
- 52 J.G. SCHIMEK: Creative originality: Its evaluation by use of free-expression tests. Unpublished doctoral dissertation. Berkeley 1954. Zit. nach MACKINNON 1975, S. 64 f.
- 53 S. auch 1961, dtsh. 1973.
- 54 So auch KRAUSE 1972 u. WENNEKES 1973.
- 55 Beide setzen Freiheit von Angst voraus; ein Unterschied besteht nur darin, daß die Unfähigkeit, Entscheidungen aufzuschieben, noch die Funktion eines Abwehrverhaltens in unklaren Situationen hat.
- 56 S. auch KOSSOLAPOW 1973 u. KROHNE 1971.
- 57 S. auch MADDI 1965, dtsh. 1973 u. TORRANCE 1964a.

- 58 S. MCCLELLAND 1966, dtisch. 1973; ebenfalls RENZ/
CHRISTOPLOS (1968, dtisch. 1970), die von "innerem Risiko"
sprechen, das sie übrigens ausdrücklich in Gegensatz zur
"closed mindedness" von ROKEACH setzen und u.a. mit der
Dogmatismusskala von ROKEACH messen wollen.
- 59 S. die Untersuchung von WILLIAMS 1967, dtisch. 1970; vgl.
auch BEER/ERL 1972; FLECHSIG 1972 u. die Beschreibung des
kreativen Prozesses bei GHISELIN/ROMPEL/TAYLOR 1964 u.
TAYLOR 1975b. S. auch MADDI (1975), der als Voraussetzung
kreativer Produktion die Bereitschaft und Fähigkeit zu
langer, harter, u.U. schmerzhafter, disziplinierter Ar-
beit sieht.
- 60 S. Ergebnisse seiner Untersuchungen mit dieser Methode
bei OSBORN 1962; PARNES 1964; 1975; PARNES/MEADOW 1959;
1966; Diskussion der OSBORN-Methode bei VERVALIN 1971b.
- 61 Vgl. auch BEER/ERL 1972; GETZELS 1964; TORRANCE 1971,
dtisch. 1970.
- 62 Vgl. COWEN 1952.
- 63 So z.B. von BLUM 1959; CRUTCHFIELD 1961, dtisch. 1973;
GOLOVIN 1966; GUILFORD 1970a; HALLMAN 1967, dtisch. 1970;
KOSSOLAPOW 1975; MACKINNON 1968; SIMBERG 1971; SMOCK/
HOLT 1962; VERVALIN 1971b; s. auch die Darstellung des
Problemlösungsprozesses von KEKULE bei CACKOWSKI 1969,
dtisch. 1973.
- 64 BOTTENBERG mißt Rigidität z.B. mit einer deutschen
Fassung des "Self Description Inventory" von BRAEN (1960).
- 65 S. auch MCGUIRE et al. 1961.
- 66 FLEMING/WEINTRAUB erhielten jedoch nur signifikante
Korrelationen zwischen Rigidität, erfaßt mit einem Frage-
bogen, und verbalen Kreativitätsvariablen (TORRANCE-
Tests), nicht mit non-verbalen.
- 67 S. vor allem GHISELIN/ROMPEL/TAYLOR 1964; GOUGH 1962;
GUILFORD 1956; 1959; 1964; 1966a u. b; 1968; 1970a; 1974;
HILGARD 1959; JACKSON/MESSICK 1965, dtisch. 1973;
TORRANCE 1964a u. b; WILLIAMS 1968; WILSON 1968; WILSON
et al. 1954; vgl. auch KOSSOLAPOW 1973; LANDAU 1971;
SEIFFGE-KRENKE 1974; ULMANN 1970.
Wie Rigidität ist auch Flexibilität als mehrdimensionale
Variable anzusehen, die mehrere, z.T. unterschiedliche
Faktoren und Dimensionen umfaßt; für OERTER (1971, S.
341) sind daher "die Ausdrücke 'Flüssigkeit', 'Flexibili-
tät' und 'Originalität' nur Sammelnamen, denen psycholo-
gisch keine einheitliche Fähigkeit, Funktion oder Lei-
stungsbedingung entspricht." S. auch GUILFORD, der
zwischen "spontaner" und "sich-anpassender" Flexibilität
als zwei verschiedenen Faktoren unterscheidet und auch
Neudefinieren als dritten Faktor der Flexibilität des
Denkens ansieht. Zur Untersuchung des Faktors "Originali-
tät" s. auch MACKINNON 1975, S. 65: "The data suggested
to us that originality is not a homogeneous trait".

Gleichzeitig soll an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, daß nicht nur die Mehrdimensionalität dieser Variablen beachtet werden muß, sondern auch deren Abhängigkeit von Situationsvariablen. So erhöht sich Rigidität z.B. unter Zeitdruck, Streß, Belastung und vorherigen Mißerfolgserlebnissen. S. dazu auch die Untersuchungen, die sich mit dem Einfluß von bestimmten Instruktionseffekten (z.B. induzierter Angst, Belastung, Streß) auf nachfolgendes Problemlöseverhalten befassen: so vermindert Zeitdruck die Beweglichkeit des Denkens und führt zur Aufstellung störender Nebenziele (nach METZGER 1972; vgl. Untersuchungen von S. A. ASCH: Some effects of speed on the development of a mechanical attitude in problem solving. Vortrag auf der Tagung der Eastern Psychological Association 1940, zit. nach WERTHEIMER 1964, S. 131; BARTMANN 1963/64; GUILFORD 1954, S. 369 u.a.); induzierter Streß erhöht die Rigidität (COWEN 1952), verringert Abstraktionsfähigkeit und Flexibilität (BEIER 1949) und Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit (KEMPLER 1962). Zum Zusammenhang zwischen Angst und Problemlöseverhalten s. die im Abschnitt 2.2.1.1. referierten Untersuchungen, zum Zusammenhang von Mißerfolg und Problemlöseverhalten s. z.B. COWEN 1952 u. HELM 1954; zur Beziehung Belastung und Problemlöseverhalten vgl. z.B. CRONBACH 1971, S. 643 ff.; zur Auswirkung von Instruktionseffekten allgemein auf kreatives Problemlösen speziell (TORRANCE-Tests) s. DENTLER/MACKLER 1964 u. SEIFFGE-KRENKE 1974; s. zur Auswirkung von Streß und Angst auf Affekte, Kognitionen und Verhaltensweisen allgemein JANIS/LEVENTHAL (1968) und MISCHEL (1976), die die kurvilineare Hypothese vertreten. Danach ist eine gewisse Spannung notwendig zur Lösung von Problemen (s. auch KRECH/CRUTCHFIELD 1972a, S. 364f.); so zeigen z.B. kreative Individuen eine erhöhte Fähigkeit, Frustration und Druck auszuhalten, und erweisen sich somit als resistent gegen von außen kommende Streßeinflüsse. LAUX/ZINN (1975) fanden signifikant positive Beziehungen zwischen induziertem Zeitdruck und Ideenflüssigkeit bzw. Zeitdruck und Originalität bei divergentem Problemlösen. s. dazu auch CRONBACH (1971, S. 646), den Abschnitt 2.2.1.4. u. die Untersuchungen, die eine kurvilineare Beziehung zwischen Angst und Kreativität erhielten (Abschnitt 2.2.1.1.).

68 ANDERSON 1959.

69 S. GIBBONS 1965; TUCKMAN et al. 1968; WILLIAMS 1968.

70 S. auch 1966b.

71 S. Darstellung einiger Tests zur funktionalen Gebundenheit bei OERTER 1971, S. 172 ff.

72 S. auch HILGARD 1959; weitere Angaben s. bei SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 92 f.

73 S. GRAUMANN 1966, S. 1038; GUILFORD 1959 u. WILSON 1968.

74 S. auch CATTELL 1966 u. WERTHEIMERS Darstellung der Denkweise und Persönlichkeit Einsteins (1964).

- 75 Diese wurden ermittelt aus dem TAT, Rorschach, "Figure-Reasoning-Test" und Interviews.
- 76 R.S. CRUTCHFIELD/D.G. WOODWORTH/R.E. ALBRECHT: Perceptual performance and the effective person. Armed Services technical information agency: Doc. no. AD 151039, 1958, zit. nach GARDNER et al. 1959; WITKIN 1964
- 77 WITKIN et al. 1954; 1962
- 78 S. auch BLOOMBERG 1967.
- 79 Kreativität wurde in den meisten Untersuchungen mit Tests aus der GUILFORD- oder TORRANCE-Batterie und Feldabhängigkeit mit den Tests von WITKIN gemessen.
- 80 So erhielten SPOTTS/MACKLER (1967) sogar eine negative Korrelation zwischen Feldunabhängigkeit und einem Originalitätswert.
- 81 LINTON 1964; WITKIN et al. 1954; 1962
- 82 WITKIN et al. 1962
- 83 Vgl. CRUTCHFIELD 1967; HILGARD 1959; LANDAU 1971; OERTER 1971; ROGERS 1959a; SEIFFGE-KRENKE 1974; ULMANN 1970; WENNEKES 1973; ZAJONC 1972 u.a.; vgl. auch BARRON 1955; CATTELL/DREYDAHL 1955 u. van ZELST/KERR 1951.
- 84 WITKIN et al. 1954; 1962; vgl. auch GARDNER/LOHRENZ/SCHOEN 1968.
- 85 S. Abschnitt 2.2.1.3.
- 86 S. auch SAUNDERS 1966.
- 87 S. die Abschnitte 1.5.2. u. 2.1.2.; vgl. vor allem die Beschreibung der "closed-minded person" von ROKEACH (1960).
- 88 S. auch SCHIMEK (Creative originality: Its evaluation by use of free-expression tests. Unpublished doctoral dissertation. Berkeley 1954, zit. nach MACKINNON 1975, S. 64), der positive Korrelationen zwischen Originalität und "preference for complex and asymmetrical designs" fand, und WILLIAMS 1968. Keine Korrelation zwischen Kreativität und Ambiguitätstoleranz, gemessen mit einer Skala von BUDNER (1962), erhielt BOTTENBERG (1976b).
- 89 Nach BARRON 1955; 1962; 1967; 1971.
- 90 S. BARRON/WELSH 1952, dtsh. 1973. Diese Skala ist eine Modifikation des "Figure-Preference-Tests" von WELSH.
- 91 S. GOLANN (1963) u. die dort aufgeführten Untersuchungen; s. auch MACKINNON 1965, dtsh. 1973.
- 92 Dabei wurden folgende Verfahren verwendet: "Unusual Uses", "Consequences" und "Plot Titles" aus der GUILFORD-Batterie sollen das Kreativitätsmaß bestimmen, TAT, Anagrams und "Word-Rearrangement-Test" originelle verbale Kompositionen messen, Rorschach und "Achromatic Inkblots" ungewöhnliche Wahrnehmung und Strukturierung erfassen.

- 93 Gemessen wurde "Unabhängigkeit des Urteils" mit dem ASCH-Experiment, "individuelle Komplexität" durch psychiatrisches Rating, "Bevorzugung von komplexen Phänomenen" mit der BARRON-Skala, "Selbstsicherheit, Selbstzentriertheit" und "Ablehnung von Unterdrückung als Mechanismus der Triebkontrolle" mit dem MMPI, "Dominanz" mit der GOUGH-Skala, "Ausdruck weiblicher Interessen" und "Sinn für Humor" durch Selbstcharakterisierung.
- 94 Aufgrund von Selbstbeurteilungen bestimmt.
- 95 Gemessen mit projektiven Tests. Zum Regressionsphänomen s. auch den Abschnitt 2.2.3.3.
- 96 FINSTER verwendete z.B. die TORRANCE-Tests und die "BARRON-WELSH-Art-Scale".
- 97 S. ALLARD/CARLSON 1963; BIERI/BLACKER 1956; HESS 1966.
- 98 Vgl. auch TAYLOR/EISENMAN 1964 u. TAYLOR/HOLLAND 1964; ebenfalls OWENS 1972.
- 99 TUCKMAN 1966
- 100 SUEDFELD/HAGEN 1966. S. auch SCHRODER/DRIVER/STREUFERT (1975), die ein hohes Komplexitätsniveau als Voraussetzung für kreative Leistungen annehmen: "Strukturen mit einem höheren Komplexitätsniveau sind hingegen in solchen Situationen effektiver, die sich laufend verändern und in denen neue Perspektiven und neue Lösungen erforderlich werden." (S. 25); denn mit dem konzeptionellen Niveau steigt "die Vielfalt der erfaßten Informationen und der eröffneten alternativen Perspektiven" (S. 27).
- 101 S. u.a. KARLINS (1967), KARLINS/LAMM (1967), KROHNE (1971), SIEBER/LANZETTA (1964) u. STREUFERT/SUEDFELD/DRIVER (1965), deren Untersuchungen auf dem Modell von SCHRODER/DRIVER/STREUFERT (1975) basieren.
- 102 DAY 1968
- 103 KROHNE 1971
- 104 KROHNE 1971; SCHRODER/DRIVER/STREUFERT 1975
- 105 KROHNE 1971
- 106 Allerdings weist KROHNE auf die Interaktion mehrerer Variablen hin, die für das Zustandekommen dieses Ergebnisses verantwortlich ist: so zeigen "Vermeider" und nicht-defensive Personen bei geringer Umweltkomplexität kaum Unterschiede im konzeptionellen Niveau, d.h. "Vermeider" sind nicht automatisch auch Personen mit geringer kognitiver Komplexität, sondern ausschlaggebend für die Unterschiede sind die jeweilige "Komplexität der Reizsituation" und "die Disposition zur abnormen Angstabwehr in Streß-Situationen" (S. 102). Auch hier wird also wieder die Wichtigkeit der Berücksichtigung mehrerer Faktoren einschließlich Situationsvariablen betont, die an dem Zustandekommen der hier dargestellten Korrelationen beteiligt sind und z.T. auch wahrscheinlich widersprüchliche Ergebnisse erklären können.

- 107 S. auch KROHNE 1971 u. die dargestellten Untersuchungen. SEIFFGE-KRENKE (1974) kommt aufgrund folgender kritischer Einwände zu diesem Schluß: a) liegen sehr niedrige Interkorrelationen zwischen den verschiedenen Verfahren zur Erfassung dieser Variablen vor (s. VANNOY 1965); b) müssen die Untersuchungen von BARRON aufgrund seiner sehr selektierten Samples und relativ geringen Korrelationen in allen dargestellten Beziehungen vorsichtig interpretiert werden; c) werden zur Erfassung Verfahren wie Interviews, Ratings, Selbstbeschreibungen und projektive Tests verwandt, die in bezug auf Reliabilität und Validität kaum gesicherte Ergebnisse vorweisen; d) liegen widersprechende Ergebnisse vor (s. z.B. OHNMACHT/MURO 1967) und e) wurde relativ begrenztes Stimulusmaterial verwendet.
- 108 Vgl. SCHRODER/DRIVER/STREUFERT 1975 u. SKOWRONEK 1968, S. 115.
- 109 S. auch SCHRODER/DRIVER/STREUFERT 1975.
- 110 D. SCHULMAN: Openess of perception as a condition for creativity. Exceptional children 33, 1966, S. 89-94, zit. nach ULMANN 1970; s. auch MACKINNON 1971.
- 111 s. auch MACKINNON 1968; MOONEY 1966; TAYLOR 1975b
- 112 S. Abschnitt 2.2.1.2.
- 113 S. auch ERIKSEN/PIERCE 1968; IRLE 1975, S. 112 ff.; KROHNE 1971.
- 114 Die dargebotenen bedrohlichen Reize waren in der Untersuchung von BYRNE tachistoskopisch dargebotene tabuierte Worte und Darstellungen psychosexueller Konflikte (s. z.B. die "Blacky Pictures" von BLUM 1970).
- 115 Während bei der Erfassung der "Preference for Complexity" hauptsächlich Polygone oder "Line Drawings" verwendet werden, überwiegen bei der Messung von Ambiguitätstoleranz mehrdeutige Bilder.
- 116 So theoretisch auch angenommen von FLECHSIG (1972), FROMM (1959), MASLOW (1959) und SCHACHTEL (1959). Problemsensitivität steht auch in engem Zusammenhang zu "Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen".
- 117 HENLE 1967; JACKSON/MESSICK 1965, dtsh. 1973; KOSSOLAPOW 1973; TAYLOR 1975b; TAYLOR/HOLLAND 1964; VERVALIN 1971b; s. auch die Untersuchung von GETZELS/CSIKSZENTMIHALYI (1975), die enge Zusammenhänge zwischen Kreativität und "problem finding" aufweist.
- 118 Ebenso WILLIAMS 1968: "sensing of deficiencies".
- 119 S. auch TORRANCES Definition des kreativen Denkens, deren erster Teil lautet: "I have chosen to define creative thinking as the process of sensing gaps or disturbing, missing elements ..." (1962, S. 16) u. KRAUSE (1977), der feststellte, daß "Kreative dazu tendieren, mehr Perzepte, die an der Peripherie des bewußten Aufmerksamkeitsfeldes liegen, zu verarbeiten" (S. 273), und daß

sie "Problemräume vom Typus offene Ausgangssituation und offene Zielsituation" (S. 275) bevorzugen. Hier überschneidet sich Problemsensitivität mit anderen Variablen wie "Vorliebe für Komplexität", "Regression im Dienste des Ich".

120 Vgl. dazu auch KRIEGER 1978.

121 Einteilung nach BERLYNE (1974), der zwischen spezifischer und divergenter Neugier als Zustand (Typ A u. Typ B), beide hervorgerufen durch äußere Reize, und der spezifischen und divergenten Neugier als Eigenschaft (Typ a u. Typ b) unterscheidet:

		N E U G I E R	
		spezifisch	divergent
Neugier als Zu- stand	Eigen- schaft	TYP A	TYP B
		TYP a	TYP b

Vier Bedeutungen des Neugierbegriffs in der Motivationspsychologie (nach KRIEGER 1978, S. 16)

Danach ist neugierig "einmal derjenige, der nach einer Vielfalt neuer Eindrücke sucht (Divergente Neugier), dann aber auch derjenige, der die Vielfalt verschiedener Reize reduzieren möchte, indem er ihrer Struktur und Ordnung auf die Spur kommt (Spezifische Neugier)." (KRIEGER 1978, S. 17) Weiterhin kann Neugier "als situationsabhängiger Zustand oder aber als überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal eines Menschen verstanden werden." (a.a.O., S. 16) Problemsensitivität steht vor allem in Zusammenhang mit spezifischer Neugier als Eigenschaft (Typ a).

122 Vgl. BERLYNE 1974; KRIEGER 1978.

123 Die Unterteilung und Gruppierung der einzelnen Variablen ist überhaupt ziemlich schwierig, da sie in z.T. sehr engen Beziehungen zueinander stehen und es oft sehr schwer, wenn oft nicht sogar unmöglich ist, einzelne von ihnen ganz bestimmten Unterteilungen zuzuordnen. So fragt GUILFORD (1970a, S. 31) hinsichtlich der Variablen "Problemsensitivität": "Ist sie sowohl eine Wahrnehmungs- als auch eine Denkqualität? Könnte sie eine generelle Eindrucksfähigkeit gegenüber der Umwelt sein? Ist sie unser alter Freund 'Neugier' unter einem neuen Namen? Ist sie eine Fähigkeit, Fragen zu stellen? Ist sie eine allgemeine Hemmung gegenüber endgültigem Abschluß?"

124 Zu diesen Persönlichkeitsmerkmalen zählt er: "Autonomie im Denken und Verhalten (Nonkonformismus), Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen (Erhaltung der Neugiermotivation), Introversion und innere Kontrolle der Denk- und

Repräsentationsprozesse (intrinsische oder inhärente Motivation), Expression innerer Prozesse (Emotionen, Imaginationen, Denken), Widerstand gegen Hemmungsvorgänge beim Lernen (Verhindern von Stereotypen und von überstarken Sets und Habits), aktives Verarbeiten von Konflikten." (S. 378)

- 125 Nach PIAGET 1948.
- 126 S. OERTER 1971, S. 351-357.
- 127 Ebenso HEINELT 1974; s. auch SCHRAML 1972. Vgl. zur Bedeutung des Erkundungs- und Neugierverhaltens des Kindes für die geistige Entwicklung auch HAYES 1962 u. KRIEGER 1978.
- 128 Ich mache an dieser Stelle keinen Unterschied zwischen dem Bedürfnis nach Neuem als einem Motiv und dem Neugierverhalten, die theoretisch zwar auseinanderzuhalten sind, sich in der Praxis aber als sehr ähnliche Konstrukte erweisen (so auch OERTER 1971, S. 374 u. SPEITLING o.J., S. 11; vgl. zur Definition KRIEGER 1978 u. SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 117-121 u. die dort angegebene Literatur, vor allem BERLYNE 1974).
- 129 Vgl. z.B. BARRON 1951/52; GUILFORD 1959; 1964; HOLLAND 1964; JACKSON/MESSICK 1965, dtsh. 1973; KETTNER/GUILFORD/CHRISTENSEN 1959; MACKINNON 1964; 1968; WILLIAMS 1968; WILSON 1968; WILSON/GUILFORD/CHRISTENSEN 1962.
- 130 Vgl. z.B. TAYLOR/HOLLAND (1964), die motivationale und Persönlichkeitsvariablen für eher geeignet halten zur Identifizierung von Kreativen als kognitive Fähigkeiten.
Die Forscher kommen allerdings hinsichtlich der Frage der Art und Bedingungen der Motivation, die zu kreativen Leistungen führt, aufgrund ihrer verschiedenen Theorieansätze zu unterschiedlichen Ergebnissen: vgl. z.B. die reduktionierenden Theorien der psychoanalytischen Schule (z.B. BARRON 1966; BELLAK 1958; KRIS 1977; MCLELLAND 1967) und die existentialistischen Theorien (Einteilung nach LANDAU 1971), deren Hauptvertreter MASLOW (1959), MAY (1959) und ROGERS (1959a) sind. Eine zusammenfassende Darstellung zum Zusammenhang von Kreativität und Motivation liefert MADDI (1965, dtsh. 1973), ausführliche deutschsprachige Zusammenfassungen der Forschungsansätze und Ergebnisse dazu bei LANDAU (1971) und SEIFFGE-KRENKE (1974).
- 131 Nach LANDAU 1971, S. 57.
- 132 Vgl. DAVIS 1969, dtsh. 1970; GETZELS/CSIKSZENTMIHALYI 1975; HEINELT 1974; OERTER 1971; ROE 1966; TAYLOR/HOLLAND 1964.
- 133 Vgl. auch KRIEGER 1978 u. TORRANCE 1962.
- 134 Zur Unterscheidung "spezifische Neugier" - "divergente Neugier" vgl. S. 110, Anm. 121.

- 135 J.G. SCHIMEK: Creative originality: Its evaluation by use of free-expression tests. Unpublished doctoral dissertation, Berkeley 1954, zit. nach MACKINNON 1975, S. 64.
- 136 Zur Kritik an deren methodischem Verfahren s. jedoch KELLER/VOSS (1976, S. 121), wonach nicht Neugier (aufgrund von Lehrerurteil), sondern Intelligenz erfaßt worden ist.
- 137 S. auch die referierten Untersuchungen in KELLER/VOSS (1976), wo die Beziehung "Kreativität-Neugier" noch näher ausgeführt wird.
- 138 Als weitere Gründe für die widersprüchlichen Ergebnisse nennen KELLER/VOSS (1976) neben den jeweils verwendeten Methoden situative Faktoren, Theorie des jeweiligen Autors und die jeweils untersuchten Teilkomponenten der Verhaltensweisen.
- 139 Beide Theorien mit entsprechenden Untersuchungen dargestellt bei KELLER/VOSS (1976).
- 140 S. auch MEDNICK/MEDNICK 1964.
- 141 S. Abschnitte 2.2.2.3. u. 2.2.2.4.
- 142 Vgl. auch KRIEGER 1978.
- 143 S. dazu die ausführliche Darstellung entsprechender Untersuchungen bei KELLER/VOSS 1976, S. 129-136.
- 144 Vgl. SARASON et al. 1971.
- 145 Z.B. v. BEER/ERL 1972; HALLMAN 1967, dtsh. 1970; HEINELT 1974; JACKSON/MESSICK 1965, dtsh. 1973; KOSSOLAPOW 1973; ROGERS 1959a; TORRANCE 1962; 1964a u. b; WOLLSCHLÄGER 1972.
- 146 S. Anfang des vorigen Abschnitts.
- 147 Zur Bedeutung des kindlichen Spiels zur Entwicklung und Förderung kreativer Fähigkeiten s. z.B. AMMON 1974b; HEINELT 1974, S. 41 ff.; OERTER 1971, S. 348-357; SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 128 f.; ULMANN 1970, S. 123; WOLLSCHLÄGER 1972.
- 148 S. auch TORRANCE 1966a.
- 149 Nach SKINNER 1973b.
- 150 Nach PIAGET 1948; s. OERTER 1971, S. 348-351.
- 151 Vgl. auch HEINELT 1974, S. 41 f.
- 152 S. auch 1964a; ebenfalls HALLMAN 1967, dtsh. 1970 u. HEINELT 1974; s. dazu auch RUBINSTEIN 1973b.
- 153 S. auch die Untersuchung von SUTTON-SMITH (1971), der positive Zusammenhänge zwischen reicher Spielerfahrung und Kreativität und Flexibilität in der Anwendung von Spielzeug erhielt.
- 154 Daß die Fähigkeit zum kreativen Denken geschlechtsrollenabhängig ist, konnten u.a. BILLER/SINGER/FULLERTON (1969) nachweisen.

- 155 Ebenfalls MCGUIRE et al. 1961; s. u.a. auch FLITNER (1975) und SCHMIDTCHEN/ERB(1976), die einen kurzen Abriß der Untersuchungen zum Zusammenhang "Spiel und Kreativität" geben und ebenfalls auf die große Bedeutung spielerischer Verhaltensweisen für die Entwicklung kreativer Denk- und Verhaltensweisen hinweisen.
- 156 Vgl. POINCARÉ 1973; WERTHEIMER 1973; s. auch EHRENZWEIG 1974; GHISELIN 1966a; HENLE 1967; OERTER 1971, S. 286 f.; SINNOTT 1959 (die z.T. Beispiele bringen).
- 157 STEIN (1973) spricht von "'momentanem und vorübergehendem Wahnsinn'" (S. 67).
- 158 Vgl. auch von KRIES 1974a u. b.
- 159 S. Zusammenfassung bei LANDAU 1971, S. 18-22.
- 160 Zur Kreativitätstheorie FREUDs s. z.B. 1973; Zusammenfassung bei LANDAU 1971; Weiterführung und Kritik an seiner Theorie s. u.a. AMMON 1974a.
- 161 Diese Variable steht daher in engem Zusammenhang zur Abwehr, ebenfalls zur Offenheit gegenüber Erfahrungen.
- 162 Vgl. 1969 u. 1973.
- 163 So auch BELLAK 1958 u. HARTMANN 1960; vgl. auch AMMON 1974a.
- 164 S. auch MASLOW 1959.
- 165 Diese Regressionsphasen laufen nach KRIS besonders dann ab, wenn die kontrollierenden Ich-Funktionen geschwächt sind wie z.B. in Träumen, im Halbschlaf, in Intoxikationszuständen, in der Hypnose, in Müdigkeitszuständen (vgl. dazu BARRON 1964; 1965; BOWERS 1967; LEARY 1964; PARLOFF 1972; LEARY spricht von "ego-transcendence", die für ihn ausschließlich durch Drogen herbeigeführt werden kann). KRIS unterscheidet dabei allerdings zwischen der sog. "kreativen Regression", in der das Ich dem Es nur zeitweilig die Herrschaft überläßt und dann wieder kontrollierend eingreift, und der "Regression per se", in der das Ich vom Es überwältigt wird und ihm ausgeliefert ist (vgl. dazu auch die Diskussion über Kreativität, Neurose und Psychose: Zusammenfassung bei ULMANN 1970, S. 39 ff.; s. auch MATUSSEK 1974).
- 166 Vgl. auch WILD 1965.
- 167 S. KRIS 1977; vgl. dazu auch FROMM (1959), der die Fähigkeit zu staunen, sich von etwas fesseln und überraschen zu lassen ("capacity to be puzzled"), also eine typisch kindliche Fähigkeit und Verhaltensweise, als eine der wesentlichen Bedingungen für Kreativität beschreibt, und MASLOW (1959), für den die Merkmale der "self-actualizing creativeness" denen kindlicher Kreativität sehr ähnlich sind: "Another observation was that self-actualizing creativeness was in many respects like the creativeness of a l l happy and secure children. It was spontaneous, effortless, innocent, easy, a kind of freedom from stereotypes and clichés." (S. 86)

Auch hier wird also die Fähigkeit des Kreativen, auf frühere Entwicklungsstufen zu regredieren, als eine notwendige Bedingung für seine Kreativität erkannt und beschrieben.

- 168 Eine Korrelation zwischen "Unusual Uses Test" und TAT z.B., die MADDI (1965, dtsh. 1973) erhielt, betrug .57.
- 169 s. auch 1966.
- 170 Vgl. auch PINE/HOLT 1960.
- 171 Vgl. auch OERTER 1971, S. 288 f.
- 172 Vgl. ebenfalls GAMBLE/KELLNER 1968.
- 173 S. auch MACKINNON 1968.
- 174 KRAUSE (1977, S. 120), der diese Studie zu den Untersuchungen über den Zusammenhang "Abwehr und Kreativität" rechnet, weist jedoch auf große theoretische und methodische Mängel dieser Arbeit hin, die sich vor allem auf seine Skepsis gegenüber Fragebogenuntersuchungen zu Abwehrphänomenen gründen (s. S. 112-121). Er möchte die in den Fragebögen ermittelte "defensiveness" lieber als "Problemsensitivität" fassen, da es sich um einen perceptiven Stil und damit um Wahrnehmungsabwehr handelt (S. 127), so daß diese Untersuchungen seiner Meinung nach eher als Bestätigung des im Abschnitt 2.2.2.5. dargestellten Zusammenhangs "Kreativität und Problemsensitivität" zu rechnen sind.
- 175 Vgl. auch SÜLLWOLDS (1954) Einteilung des Denkens in Einfallphasen und einfallsfreie Phasen und die Darstellung des Unterschieds zwischen lateralem und vertikalem Denken bei de BONO (1969, dtsh. 1973; 1971).
- 176 In Gegensatz zum multiplen Denken, bei dem mehrere Problemlösungsprozesse gleichzeitig ablaufen, setzt er das sequentielle Denken, worauf z.B. ein Computer programmiert ist und bei dem die Prozesse nur nacheinander ablaufen können, d.h. eine Operation baut auf der vorhergehenden auf.
- 177 S. vor allem OERTER 1971, S. 298-305; vgl. auch GOLOVIN 1966, S. 14 u. KOSSOLAPOW 1975 u. die Darstellung der Denkprozesse MENDELEJEWS bei KREDROV 1966/67, dtsh. 1973.
- 178 Ein von MILLER/GALANTER/PRIBRAM (1973) eingeführtes kybernetisches Modell, an dem sich sowohl einfache als auch komplexe Vorgänge darstellen lassen.
- 179 Erst eine Synthese beider Denkart führt allerdings zu kreativer Produktion; im kreativen Prozeß greifen also kreatives und diskursives Denken ineinander (s. die Modelle des kreativen Prozesses von OERTER 1971, S. 304 u. GUILFORD 1964; 1968; 1970b, S. 150; s. auch KRAUSE 1977), auf die ich hier nicht näher eingehen will, da an dieser Stelle nur die Fähigkeit des Kreativen interessiert, unbewußt ablaufende Prozesse zuzulassen und mit in die Verarbeitung anstehender Probleme einzubeziehen.

- 180 S. auch von KRIES 1974b.
- 181 Vgl. dazu vor allem GUILFORD 1970b. Voraussetzungen und bedingende Faktoren für diese andersartige Informationsverarbeitung sind u.a. die bisher abgehandelten Persönlichkeitsvariablen. Es ließen sich noch weitere Variablen anführen, wie z.B. Risikoverhalten, Fragehaltung, selbständige Arbeitshaltung, Phantasie, Humor, Aggressivität, Flüssigkeit, Dominanz, Feminität usw.: vgl. vor allem LANDAU 1971; OERTER 1971; SEIFFGE-KRENKE 1974; STEIN 1968; ULMANN 1970 u. die dort angegebene Literatur.
- 182 So z.B. BEER/ERL 1972; HALLMAN 1967, dtisch. 1970; HEINELT 1974; METZGER 1972; TORRANCE 1962; 1964a; WALKER 1969, dtisch. 1970; s. auch S. 121, Anm. 183.
- 183 S. z.B. DREYDAHL 1964; KOSSOLAPOW 1972; 1973; MACKINNON 1965, dtisch. 1973; 1971; MCCLELLAND 1966, dtisch. 1973; ROE 1966; WATSON 1957; s. auch KLASSEN 1973; MUTSCHLER 1973; TORRANCE 1964b. Zum Zusammenhang Kreativität und Erziehverhalten/Erziehungsstile s. auch ANDERSON 1959; BARRON 1965; BROCHER 1976; SCHIFFLER 1973; WOLLSCHLÄGER 1972 und entsprechende Aufsätze in DAVIS/SCOTT 1971; MÜHLE/SHELL 1970; TAYLOR 1964b u. c; TAYLOR/BARRON 1966; ULMANN 1973a; Zusammenfassungen bringen LANDAU 1971; OERTER 1971; STEIN 1968; ULMANN 1970.
Eine Zusammenstellung empirischer Untersuchungen zum Zusammenhang von Erziehungsstilen und mehreren mit Kreativität in Beziehung stehenden Variablen findet sich u.a. bei GRAUMANN/HOFER 1975b; LIPPITT/WHITE 1947, dtisch. 1973; TAUSCH/TAUSCH 1971; WEINERT 1975a; s. auch HESS/SHIPMAN 1965, dtisch. 1973.
Beispiele empirischer Untersuchungen:
Erziehverhalten/Erziehungsstile u. Kreativität:
NICHOLS 1964; RAHM 1974; RYANS 1961; SPANHEL/TAUSCH/TÖNNIES 1975;
Erziehverhalten u. Angst: BORCHERT/MASENDORF 1975;
NICKEL/SCHLÜTER/FENNER 1973;
Erziehverhalten und Spontaneität, Selbständigkeit, Spielverhalten: TAUSCH et al. 1968; 1970;
Erziehverhalten u. Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen: GRAUDENZ 1974;
s. auch MÜLLER-WOLF (1977) u. MÜLLER-WOLF/FITTKAU (1971), die u.a. Auswirkungen demokratischen und autoritären Lehrhaltens auf Eigeninitiative und Kreativität von Studenten ansatzweise untersuchten.
- 184 S. seine Darstellung der entsprechenden Untersuchungen.
- 185 Zu demselben Ergebnis kamen auch BUSSE 1969 u. DOMINO 1969; s. auch THOMAE 1972b.
- 186 Weitere Ergebnisse s. KRAUSE 1977; s. auch 1972.
Zu ähnlichen Ergebnissen wie KRAUSE kommt MACKINNON (1975) bei der Untersuchung der Biographien kreativer Persönlichkeiten: danach zeigten seine Vpn in ihrer Kindheit und Jugend "an early and unusual amount of independence both in thought and action; a lack of intense closeness between parent and child". (S. 82)

- 187 Mehrere Untersuchungen haben ergeben, daß der Kreative weniger ausgeprägte soziale und religiöse Werthaltungen hat (KENNEDY/SMITH 1963; WARREN/HEIST 1960; s. auch BLOOM 1966; CATTELL 1966; CHAMBERS 1964; CLARK/VELTMAN/THORPE 1965; CRUTCHFIELD 1961, dtsch. 1973; 1967; MUNSTERBERG/MUSSEN 1952; STEIN 1966; van ZELST/KERR 1954). Der Kreative muß bereit sein, sich von überkommenen Werten und starren Denk- und Verhaltensschemata zu lösen, um zu neuen Lösungen zu kommen, was von der jeweiligen Umwelt häufig negativ sanktioniert wird, so daß diese sog. "Asozialität" vielleicht weniger eine wesentliche Charaktereigenschaft des Kreativen darstellt, sondern eher seine Reaktion auf eine ihn und seine Produkte ablehnende Umwelt. Nach WOLLSCHLÄGER (1972), der zur "sozialen" Kreativität erziehen will, schließt die Haltung der "Asozialität" Offenheit und Sensibilität gegenüber den Mitmenschen, das Annehmen von Werten, die allerdings als sinnvoll selbst erkannt werden müssen, und die Zusammenarbeit mit anderen nicht aus.

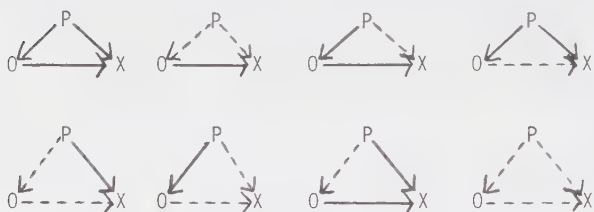
3. Soziale Kreativität - ein multidimensionaler Ansatz zum Abbau vorurteilsvoller Einstellungen

3.1. Bisherige Versuche zum Abbau von Vorurteilen

- 1 Vgl. EYFERTH/KREPPNER 1972; FISHBEIN/AJZEN 1975; IRLE 1967; OSTROM 1969; TRIANDIS 1975; ausführliche zusammenfassende Darstellung mit Untersuchungsbeispielen auch bei BERGIUS 1976a, S. 135-153 u. JONES/GERARD 1967, S. 431-504.
- 2 Einteilung nach MCGUIRE 1969a u. SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975; differenzierte Auflistung bei OSTROM 1969, S. 3 f.
- 3 S. Darstellung der funktionalistischen Theorien im Abschnitt 3.1.1.2.
- 4 Ausgehend von der HULL'schen Lerntheorie (s. SKOWRONEK 1975, S. 28 ff.) und daraufhin entwickelten Einstellungs-Meßmethode des semantischen Differentials (OSGOOD/SUCI/TANNENBAUM 1967) kommen OSGOOD und TANNENBAUM (OSGOOD 1952; OSGOOD/TANNENBAUM 1955; Weiterführung vor allem im Hinblick auf Abwehr gegen Beeinflussung s. TANNENBAUM 1969) in ihrer Theorie zur Einstellungsänderung, die im Gegensatz zu der Theorie von HEIDER und der von NEWCOMB auch die Richtung der möglichen Änderung berücksichtigt, zu ähnlichen Ergebnissen wie NEWCOMB und HEIDER (s. Anm. 5 u. 6). Nach dieser Theorie tendieren Einstellungen als "Urteils-Bezugsrahmen" zu größtmöglicher Einfachheit, d.h. zur - negativen oder positiven - Polarisierung: Alles-oder-nichts-Urteile sind einfacher als differenzierte. Werden nun zwei Einstellungen durch eine Aussage negativer oder positiver Art (assoziative oder dissoziative Beziehungsaussage) miteinander verbunden, so verändern sie sich nach dem Kongruenz-Prinzip aufgrund der Tendenz zur Einfachheit, bis wieder Ausgewogenheit bzw. kognitive Kongruenz in ihrem Verhältnis zueinander besteht (Darstellung mit Beispielen s. bei SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 162-165). Unter der Annahme, daß Urteile zur Polarisierung tendieren und daß stark polarisierte, also extreme Urteile schwerer zu verändern sind, können OSGOOD und TANNENBAUM auch Richtung und Ausmaß der Änderung angeben. Dies kann aufgrund bestimmter Formeln (s. z.B. INSKO 1967, S. 114-118; TRIANDIS 1975, S. 116 f.) errechnet werden, die noch ergänzt werden durch eine Korrekturformel für Unglaubwürdigkeit. Der Faktor Glaubwürdigkeit/Unglaubwürdigkeit aus der Sicht des Einstellungsträgers spielt vor allem dann eine Rolle, wenn gegenüber zwei Objekten gleich stark polarisierte Einstellungen, meist sehr extreme, bestehen, von denen die eine positiv und die andere negativ ist, und diese dann positiv miteinander verbunden werden. Obwohl diese

Version der Balance-Theorie schon präzise Aussagen über den Prozeß der Einstellungsänderung machen kann, ist sie nur beschränkt einsetzbar, da sie nur für den Bereich der Beeinflussungssituation gilt (Kritik s. bei SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975).

- 5 HEIDER (1946; 1977; ausführliche Darstellung der Theorie HEIDERS bei LEONARD 1975), der sich auf LEWINS (1975) Ausführungen über Konfliktverhalten und -lösung stützt, nimmt beim Individuum P eine Tendenz an, die Kognitionen, die es über einen Gegenstand X hat und über eine bestimmte Person O, die ebenfalls Kognitionen über diesen Gegenstand hat, in Harmonie, in "balance", miteinander zu bringen. Wichtig sind nun bei der Analyse die Beziehungen zwischen P, O und X, wie P sie sieht:



Balancierter Zustand

Unbalancierter Zustand

Beispiele für balancierte und unbalancierte Zustände gemäß HEIDERS Definition von "Balance". Durchgezogene Linien stellen positive, gestrichelte Linien stellen negative Beziehungen dar. (nach SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 159)

Da diese Theorie sich nur auf die Beschreibung von Beziehungen durch "positiv" oder "negativ" beschränkt und keine weiteren Aussagen über Art und Grad der Beziehungen macht, ist sie nicht in der Lage, schwierigere Konstellationen zu erklären. Weiterentwicklung dieses Modells s. bei CARTWRIGHT/HARARY 1956 u. FEATHER 1969; Darstellung u. Kritik an diesem Modell bei INSKO 1967 u. SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975.

- 6 NEWCOMB (1953; 1959; 1968) übertrug das HEIDER'sche Modell, das hauptsächlich intrapersonelle Einstellungsänderungsprozesse beschreibt, auf interpersonelle Kommunikationsprozesse, die zu Einstellungsänderungen führen. NEWCOMB postuliert ein System der Orientierung, das aus folgenden Faktoren besteht: aus Person A's (P) Orientierung gegenüber Person B (O) und einem Gegenstand X und aus B's Orientierung gegenüber A und X, so wie A sie wahrnimmt. Gerät nun ein solches Orientierungssystem aus der "balance", bestehen also z.B. einander widersprechende Einstellungen gegenüber X bei A und B, so entsteht ein sog. Druck in Richtung auf Symmetrie,

der umso stärker ist, je größer die Attraktion zwischen A und B, die Objekt-Relevanz und/oder die Wichtigkeit ist z.B.. Die Symmetrie, d.h. hier die Übereinstimmung der Einstellungen gegenüber X kann wiederhergestellt werden durch Kommunikation. (S. SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975)

- 7 Die Theorie der kognitiv-affektiven Konsistenz von ROSENBERG (ABELSON/ROSENBERG 1967; ROSENBERG 1956, dtsh. 1969; 1960b; ROSENBERG/ABELSON 1966; ROSENBERG/HOVLAND 1960; s. auch S. 29, Anm. 53 dieser Arbeit) ähnelt zwar der Kongruenz-Theorie, fällt aber deshalb etwas aus dem Rahmen, weil sie zu den wenigen gehört, die auch affektive Komponenten mitberücksichtigt. Nach ROSENBERG ist eine Einstellung "ein relativ stabiler positiver oder negativer affektiver Response gegenüber einem Objekt der sozialen Umwelt." (IRLE 1967, S. 206) Die affektive Einschätzung des Objekts richtet sich dabei danach, ob und inwieweit der Einstellungsträger das Objekt als förderlich oder hinderlich zur Erreichung und Realisierung bestimmter von ihm erstrebenswerter oder abgelehnter Ziele wahrnimmt (kognitive Komponente). Zwischen kognitiver und affektiver Komponente besteht eine Tendenz zur Konsistenz, ändert sich die eine, so wandelt sich auch die andere (ROSENBERG 1960a u. b). Dabei wirkt sich die Änderung einer Einstellung auch auf andere aus, je nachdem als wie ähnlich und miteinander verbunden die jeweiligen Einstellungsobjekte kogniziert werden (CARLSON 1956; DI VESTA/MERWIN 1960; IRLE 1960; 1961; PEAK/MORRISON 1958). Die Theorie ROSENBERGs ist deshalb so wichtig, weil sie "sich besonders eindringlich dem sonst oft vernachlässigten Problem der affektiven, emotionalen Charakteristika von Attitüden zuwendet." (IRLE 1967, S. 207) Leider ist diese Theorie später kaum ausgearbeitet und experimentell untersucht worden im Gegensatz zur derzeit wichtigsten und verbreitetsten Balance-Theorie von FESTINGER.
Ausführliche Darstellungen dieser Theorien z.B. bei EYFERTH/KREPPNER 1972; GLASS 1968; HERKNER 1975; HUMMELL 1969; INSKO 1967; IRLE 1967; 1975; LEVINE/CAMPBELL 1972; LINDGREN 1974; MANN 1976; OERTER 1970; SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975; TRIANDIS 1975 (mit ausführlichen Untersuchungsdarstellungen).
- 8 S. BREHM/COHEN 1962; COHEN 1964; FESTINGER 1954; 1962; 1964; s. auch FESTINGER/ARONSON 1970, dtsh. 1972; IRLE 1975, S. 310-346; JONES/GERARD 1967, S. 186-226; SCHÖNBACH 1969.
- 9 S. SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 167 f.; vgl. auch EYFERTH/KREPPNER 1972, S. 1355.
- 10 Vgl. die Variablen "value importance" bei ROSENBERG und "ego-involvement" bei SHERIF.
- 11 S. auch JANIS/MANN 1969.

- 12 S. dazu auch die Untersuchungen von EHRLICH et al. (1957, dtsh. 1975) u. MACCOBY et al. (1961, dtsh. 1972), die u.a. aufweisen, daß nach einer Meinungsänderung durch selektive Auswahl der Gesprächspartner und Informationen hauptsächlich eine Unterstützung der neuen Position gesucht wird.
- 13 Vgl. z.B. BARON 1969; von CRANACH 1964/65; 1965; FESTINGER/CARLSMITH 1959, dtsh. 1969; HOVLAND/JANIS/KELLEY 1969; NUTTIN 1975; SCHWARZ 1971; s. auch LOHR 1967.
- 14 S. zu diesem Abschnitt auch TRIANDIS 1975, vor allem S. 105-129.
- 15 S. auch LINDESMITH/STRAUSS 1974, S. 87 ff.; OERTER 1970, S. 294 ff.; SECORD/BACKMAN 1976, S. 97-103.
- 16 Da ich mich in meinem Versuch zur Einstellungsänderung nicht auf die Theorie der kognitiven Dissonanz - u.a. aufgrund ihrer Überbetonung kognitiver Prozesse - beziehe, verzichte ich auf eine Darstellung dieser etwas komplizierten und z.T. schwer verständlichen Neufassung und verweise auf IRLE selbst (1975) und auf die verständlichere Zusammenfassung seiner Ausführungen bei SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 175-180; vgl. auch "Grenzen der Dissonanztheorie und einige neuere Hinweise" von SECORD/BACKMAN 1976, S. 97-103). S. auch die neueren Untersuchungen dazu von FREY/IRLE 1978; GÖTZ-MARCHAND/GÖTZ/IRLE 1978; KUMPF/GÖTZ-MARCHAND 1978.
- 17 S. CHAPANIS/CHAPANIS 1964; s. auch EYFERTH/KREPPNER (1972, S. 1345 ff.), die den größten Teil der empirischen Untersuchungen zu Einstellungsänderungstheorien (und die meisten basieren auf der Dissonanztheorie) methodisch für unzureichend halten, um als Beleg für oder gegen eine Theorie zu gelten.
- 18 CHAPANIS/CHAPANIS 1964; von CRANACH 1964/65; vgl. SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 174.
- 19 S. vor allem TRIANDIS (1975), der die verschiedenen Faktoren, die bei der Informationsvermittlung auf Einstellungen einwirken, ausführlich dargestellt hat.
- 20 S. z.B. ARONSON/MILLS 1959; BRAMEL 1968; FESTINGER/CARLSMITH 1959, dtsh. 1969; HOVLAND/PRITZKER 1957; JANIS/GILMORE 1965; JANIS/KING 1954, dtsh. 1972; KELMAN 1953; KING/JANIS 1956; LOHR 1967; WATTS 1967; s. auch NEWCOMB 1959 u. SHERIF 1948; s. auch die Theorie der aktiven Partizipation, dargestellt bei TRIANDIS 1975, S. 134-141.
- 21 BREHM/COHEN 1962; COHEN 1962.
- 22 Vgl. z.B. COHEN 1962; von CRANACH/IRLE/VETTER 1969; OERTER 1970.
- 23 CARTWRIGHT/HARARY 1956; von CRANACH 1965; von CRANACH/IRLE/VETTER 1969; ROSENBERG 1960b; SCHWARZ 1971; SCOTT 1959; von CRANACH/IRLE/VETTER (1969) folgen dabei der Theorie ROSENBERGs (vgl. S. 127, Anm. 7).

- S. zum Bumerangeffekt auch die Reaktanz-Theorie von BREHM (1969; ausführliche Darstellung auch bei IRLE 1975, S. 372-379) und den Immunisierungsansatz von MCGUIRE (1964; Darstellung auch bei MUELLER/THOMAS 1976, S. 295 ff.).
- 24 S. z.B. BERLYNE 1960, dtsh. 1974; 1968 u. den Abschnitt 2.2.3.1.; vgl. auch HERKNER 1975, S. 224 ff. u. SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 113.
- 25 So auch SCHRODER/DRIVER/STREUFERT 1975, S. 239-243.
- 26 Vgl. WOLF (1971), der versucht, Lern- und Motivationsvariablen in die Dissonanztheorie zu integrieren; s. auch VORWERG 1971.
- 27 Vgl. dazu den Abschnitt 1.3. So haben sich u.a. auch die Konsequenzen einer Handlung als wichtiger Faktor erwiesen (s. z.B. COOPER/WORCHEL 1970), die soziale Umgebung und das Gefühl des Handelnden, persönlich verantwortlich zu sein für die eigenen Handlungen und für die antizipierten Konsequenzen der eigenen Handlungen für andere (COLLINS 1969; COLLINS/HOYT 1972; HOYT/HENLEY/COLLINS 1972; s. dazu auch SECORD/BACKMAN 1976, S. 77-105).
- 28 Zusammenfassende Darstellungen z.B. bei EYFERTH/KREPPNER 1972; MCGUIRE 1969a; SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975.
- 29 M.B. SMITH/J.S. BRUNER/R.W. WHITE: Opinions and personality. New York 1956, zit. nach SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975.
- 30 S. D. KATZ: The functional approach to the study of attitudes. Public opinion quarterly 24, 1960, S. 163-204, zit. nach SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975; KATZ 1968; s. auch INSKO 1967; KATZ/MCCLINTOCK/SARNOFF 1956/57; SARNOFF/KATZ 1954, dtsh. 1969 u. SKOWRONEK (1972), der diese Theorie ausführlich beschreibt mit Beispielen und Untersuchungen.
- 31 Vgl. Abschnitt 1.4.2.2.
- 32 Ein Beispiel dazu liefern die Ferienlager-Experimente von SHERIF/SHERIF 1970; vgl. auch SJÖLUND 1976. Zur Bedeutung von Gruppennormen bei der Bildung von Vorurteilen s. auch Abschnitt 1.4.2.2. u. die dort angegebene Literatur wie z.B. SIEGEL/SIEGEL 1957, dtsh. 1972.
- 33 Vgl. dazu die Untersuchungen von KELLEY/VOLKART 1952; NEWCOMB 1943; 1947 (s. auch 1959); SHERIF 1948. In diesen Zusammenhang gehören z.T. auch die Untersuchungen zur Erforschung der Auswirkungen persönlichen Kontaktes mit einer Fremdgruppe bzw. deren Mitgliedern auf die Einstellungen und Vorurteile gegenüber dieser Fremdgruppe. Diese Untersuchungen zeigen sehr unterschiedliche Ergebnisse, im allgemeinen läßt sich jedoch feststellen, daß im Gegensatz zu lockeren Kontakten, die u.U. die vorhandenen Vorurteile noch verstärken oder sogar erst entstehen lassen, enge Kontakte meist zu einem Abbau der Vorurteile führen. Unter engen Kontakten wird dabei Zu-

sammenarbeiten, Wohnen, gemeinsame Ferien usw. verstanden, Situationen also, in denen die Angehörigen der Fremdgruppe als Mitglieder der eigenen Gruppe (Arbeitsgruppe, Feriengruppe, Kampftruppe usw.) definiert werden können (ausführliche und zusammenfassende Darstellung der Untersuchungsergebnisse zu diesem Gebiet bei ALLPORT 1971, S. 267-287; HARDING et al. 1969, S. 48-54; PROHANSKY 1969, S. 353-359; QUASTHOFF 1973, S. 71-82; SCHÄFER/SIX 1978, S. 277-294; SECORD/BACKMAN 1976, S. 229-246; SKOWRONEK 1972). Allerdings müssen bei diesen Untersuchungen zur Wirkung von Kontakt auf Vorurteilsabbau noch weitere Kriterien berücksichtigt werden wie quantitative Aspekte (z.B. Häufigkeit, Dauer), Status- und Rollen Aspekte (z.B. Wettbewerbs- oder Zusammenarbeitssituation, Hierarchien), soziale Atmosphäre (z.B. Vorherrschen von Rassentrennung oder Gleichheit, unfreiwilliger oder freiwilliger Kontakt), Persönlichkeit des Vorurteilsträgers (z.B. Extremität und Intensität der gehegten Vorurteile, Ängste, Unsicherheit, Erfahrungen, Alter, Schulbildung; s. dazu auch NICKLAS/OSTERMANN 1976, S. 52: "Aber insgesamt muß man nach dem vorliegenden Material sagen, daß die Möglichkeit, durch Kontakte Vorurteile abzubauen, begrenzt wird durch die Stärke, mit der die Vorurteile in der Persönlichkeitsstruktur der Menschen verankert sind. Ist diese Verankerung stark, so bewirken Begegnungen zwischen den Rassen keine Verminderung der ethnischen Vorurteile, sondern die vorhandenen Einstellungen werden noch verstärkt.") und Kontaktbereiche (z.B. Zufalls-, Nachbarschafts-, Berufs- und Freizeitkontakte) (nach ALLPORT 1971, S. 267-287; weitere s. DEUTSCH/COLLINS 1958; vgl. auch KLINEBERG 1966, S. 126 f.). Beim Einfluß von Mitglieds- und Bezugsgruppen auf den Abbau von Vorurteilen ist auch noch zu beachten, daß jemand nicht nur einer Mitgliedsgruppe angehört und mehrere Bezugsgruppen haben kann, in denen er nicht unbedingt Mitglied zu sein braucht und deren Einfluß unterschiedlich stark sein kann (vgl. HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 453 f.; JONES/GERARD 1967; MUELLER/THOMAS 1976, S. 276 ff.; TRIANDIS 1975, S. 203 ff.; WELLHÖFER 1976, S. 116 f.), was u.a. von der Position des Einzelnen innerhalb der Gruppe und auch von der Situation, in der das jeweilige Vorurteil angesprochen wird, abhängt (vgl. dazu z.B. den Interviewer-Effekt: HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 454).

- 34 Vgl. den Abschnitt 1.5. So wird z.B. von ADORNO et al. (1969a, dtsh. 1968 u. 1969b) der Antisemitismus als ein Abwehrmechanismus gedeutet, der dazu dient, mit den unbewältigten und verdrängten Haßgefühlen gegenüber dem eigenen Vater fertigzuwerden. Der häufigste Mechanismus ist dabei der der Projektion, mit dem auch die Sündenbocktheorie des Vorurteils (vgl. Abschnitt 1.5.1.1.) arbeitet.

- 35 Vgl. dazu z.B. von BAEYER-KATTE 1964; BOESCH 1964; HUSS/
SCHRÖDER 1965; MASSING 1959; RATTNER 1971, S. 80-91 u.
S. 135 ff. (s. Literaturlaufstellung zum Problem des
Antisemitismus bei MARKEFKA 1977, S. 73 f.); vgl. auch
HOFER 1974; ZENTNER 1974.
- 36 Vgl. dazu vor allem ALLPORT 1971, S. 347 ff. u. RATTNER
1971 u. die dort angeführten Untersuchungen.
- 37 Vgl. dazu den Abschnitt 1.4.3. u. S. 50, Anm. 2 (histo-
rischer, sozio-kultureller u. situativer Ansatz der Ent-
stehung von Vorurteilen). Von dieser Beobachtung geht
auch die Theorie des realen Gruppenkonfliktes von
CAMPBELL/LEVINE (1968; LEVINE/CAMPBELL 1972, S. 29-42;
vgl. auch TRIANDIS 1975, S. 208-213) aus.
- 38 Vgl. z.B. AXLINE 1948; HAIMOWITZ/HAIMOWITZ 1950; PEARL
1954; 1955.
- 39 Vgl. z.B. HELLER/NICKEL 1976, S. 89 u. RATTNER 1971 u.
die in Anm. 38 angegebenen Autoren.
- 40 Ebenso BEER 1974, S. 37; BETTELHEIM/JANOWITZ 1975; KRECH/
CRUTCHFIELD 1972a, S. 496; SCHÄFER/SIX 1978, S. 270 f.;
SECORD/BACKMAN 1976, S. 242; TUMIN 1964; s. auch BINTIG
et al. 1976, S. 130 ff. u. GOTTSCHALCH 1972.
- 41 Vgl. den Abschnitt 1.3.
- 42 S. dazu auch die Abschnitte 1.3. u. 1.5.1.
- 43 Hierzu liegen Untersuchungen hauptsächlich von an der
Dissonanztheorie ausgerichteten Einstellungsforschern
vor, die Einstellungsänderungen dadurch hervorzurufen
versuchten, indem sie ihre Vpn zwangen, einstellungs-
konträre Meinungen zu vertreten bzw. sich einstellungs-
konträr zu verhalten ("forced-compliance"-Forschung:
von CRANACH 1964/65; 1965; FESTINGER/CARLSMITH 1959,
dtisch. 1969; FREY et al. 1975; JANIS/KING 1954, dtisch.
1972; KELMAN 1953; KING/JANIS 1956; NUTTIN 1975 u.a.:
s. z.B. TRIANDIS 1975, S. 121-125; ausführliche Dar-
stellung der Untersuchungen auch bei SECORD/BACKMAN 1976,
S. 89-97)).
Beispiele dazu gibt auch die Theorie der aktiven Partizi-
pation, in deren Untersuchungen die Vpn z.B. durch akti-
ve Beteiligung an Gruppenentscheidungsprozessen zu Ein-
stellungsänderungen gebracht werden sollen (s. z.B.
BENNETT 1955 u. HOVLAND/JANIS/KELLEY 1969; die Theorie
basiert auf den Untersuchungen von LEWIN 1947; weitere
Literatur u. ausführliche Darstellung bei MCGUIRE 1969a;
NEWCOMB 1959, S. 186 ff. u. TRIANDIS 1975)).
Hierher gehören auch die Untersuchungen zur Auswirkung
von Rollenspielen auf Einstellungsänderung und Vorur-
teilsabbau, auf die ich weiter unten noch zu sprechen
kommen werde.
- 44 Vgl. auch den Abschnitt 1.2.1. u. S. 9 , Anm. 20.
- 45 Vgl. SHERIF/HOVLAND 1961.

- 46 Ausführliche Darstellungen z.B. bei HELLER/NICKEL 1976, S. 91 ff.; HERKNER 1975, S. 183 ff.; JONES/GERARD 1967, S. 431 ff.; MCGUIRE 1969a; MUELLER/THOMAS 1976 u. TRIANDIS 1975.
- 47 Vgl. auch INSKO 1967 u. TUMIN 1964.
- 48 In diesen Theorien sind sowohl Aspekte der anderen Einstellungsänderungstheorien - hauptsächlich aus den lerntheoretisch orientierten, aber auch aus den kognitiven Konsistenztheorien (s. z.B. die Ausführungen zur "Wissens-Funktion" bei KATZ u. die Untersuchung von SARNOFF/KATZ 1954, dtsh. 1969) - als auch aus einigen psychologischen Teildisziplinen wie z.B. aus der Persönlichkeits- und Motivationspsychologie enthalten.
- 49 S. die angegebenen Untersuchungen bei der Besprechung der Einstellungsänderungstheorien und die noch darzustellenden Programme im nächsten Abschnitt.
- 50 S. auch den nachfolgenden Exkurs.
- 51 S.z.B. EYFERTH/KREPPNER 1972, S. 1359-1363 u. SECORD/BACKMAN 1976, S. 239; vgl. auch das zweite Kapitel dieser Arbeit u. den Abschnitt 1.5.
- 52 Darstellungen bei EYFERTH/KREPPNER 1972; INSKO 1967; IRLE 1967; 1975; MCGUIRE 1969a; SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975; TRIANDIS 1975.
- 53 S. den Exkurs im Anschluß an den Abschnitt 1.5.1.
- 54 Vgl. z.B. neben dem im Abschnitt 1.5.1. (Exkurs) bereits Dargestellten das ARD-System ("Attitude-Reinforcer-Discriminative-System") von STAATS (1969a u. b; s. auch WEISS 1969), das die Bildung von Einstellungen nach den Prinzipien des klassischen Konditionierens beschreibt, und den Ansatz von LOTT/LOTT (1969; 1972), der den Entstehungsprozeß von Einstellungen anhand des Lernens diskriminativer Reize durch Verstärkung darstellt.
- 55 S. z.B. HOVLAND/JANIS/KELLEY 1970; ROSENBERG/HOVLAND 1960; SHERIF/HOVLAND 1961.
- 56 S. auch VORWERG 1971; Darstellungen der zahlreichen Untersuchungen bei BERGIUS 1976a, S. 143 u. 148-153; BERKOWITZ 1976; HELLER/NICKEL 1976, S. 91-100; HERKNER 1975, S. 183-199; IRLE 1967; 1975, S. 281-288; MUELLER/THOMAS 1976, S. 257-275; SCHÄFER/SIX 1978, S. 260 ff.; SECORD/BACKMAN 1976, S. 113-159; SILBERMANN/LUTHE 1969; TRIANDIS 1975; s. auch die Aufsätze in GREENWALD/BROCK/OSTROM (1969), vor allem GREENWALD (1969a) u. MCGUIRE (1969b), die nicht nur von lerntheoretischen Überlegungen ausgehen, sondern diese durch Hinzunahme von Ergebnissen u.a. der anderen Einstellungsänderungstheorien, vor allem der Kognitiven Theorie, zu erweitern suchen, allerdings nur bezogen auf die Beeinflussungssituation.
- 57 Ebenfalls SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 185.
S. z.B. IRLE 1967.

- 59 Darstellungen bei EYFERTH/KREPPNER 1972; IRLE 1967; 1975; MCGUIRE 1969a; SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975; TRIANDIS 1975; s. auch OERTER (1970), der u.a. eine Untersuchung dazu durchführte, in die er auch Ergebnisse der Dissonanz- und der anderen Konsistenztheorien mit-einbezog.
- 60 S. auch INSKO 1967; KIESLER/COLLINS/MILLER 1969; SHERIF/ SHERIF/NEBERGALL 1965; Darstellung mit entsprechenden Untersuchungen z.B. bei TRIANDIS 1975, S. 129-134.
- 61 S. auch die Theorie von NEWCOMB (1959): Einstellungen und Bezugssysteme.
- 62 Z.B. bei SECORD/BACKMAN 1976.
- 63 S. BEM 1972.
- 64 Eine kurze Zusammenfassung gibt z.B. KLINEBERG 1966, S. 119-130; vgl. auch den Überblick über Programme in den USA von ALLPORT 1971, S. 476 ff. u. COOK 1950; einen ausführlichen Überblick über bisherige Programme und Strategien zum Vorurteilsabbau geben ASHMORE 1970 u. SIMPSON/ YINGER 1958, S. 735-807.
- Viele Veröffentlichungen zu diesem Thema erschöpfen sich auch in allgemeinen Appellen und globalen Vorschlägen, ohne daß näher ausgeführt wird, wie diese in die Praxis umgesetzt werden können, bzw. geben nur eine Aneinanderreihung von möglichen Interventionen, die weder in einen Zusammenhang gesetzt noch auf ihre Überprüfbarkeit in der Praxis untersucht noch in einen umfassenden theoretischen Rahmen gestellt werden: z.B. BEER/KLOSE 1974; HARTMANN 1966; HOCHHEIMER 1965; HORKHEIMER 1963b; MITSCHERLICH 1964; SACHER 1976a (s. dort auch weitere Programme in der Literaturliste, die z.T. im Text angeführt und kurz besprochen werden von ihm) u. c; SCHMELZER 1963; TUMIN 1964. Daneben finden sich sog. "didaktische Modelle", die nichts anderes sind als eine Wiedergabe der Vorurteils- und Einstellungsforschung in vereinfachter Form und mit einigen veranschaulichenden Beispielen wie z.B. BARRES (1978). S. auch einige Veröffentlichungen zur politischen Bildung und politischen Sozialisation, die ebenfalls Vorschläge zum Vorurteilsabbau beinhalten, wie z.B. ADORNO 1972; GOTTSCHALCH 1972; LÜERS et al. 1971; RINNE 1976; URBAN 1970; ZENKE 1976.
- 65 SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY (1975, S. 166) sehen u.a. eine Ursache für gescheiterte Einstellungsänderungsversuche vor allem im Bereich der Vorurteile darin, daß mit Hilfe von Informationen allein auf die kognitiven Komponenten eingewirkt wurde. Zwar liegen auch einige Versuche vor, mit Hilfe von Psychotherapie emotionale Ursachen von Vorurteilen wie z.B. Angst, Abwehr usw. anzugehen (AXLINE 1948; HAIMOWITZ/HAIMOWITZ 1950; PEARL 1954; 1955; s. auch ALLPORT 1971; BOMMERT et al. 1975; HOCHHEIMER 1965; RUBIN 1967 u. TAUSCH et al. 1975, die z.B. durch die Anwendung der Encounter-Methode von ROGERS 1974a eine Abnahme von Mißtrauen und Feindseligkeit gegenüber anderen bei ihren Vpn erreichen konnten),

sie basieren meist jedoch nur auf Einzelfalluntersuchungen. Außerdem fassen die meisten von ihnen Voreingenommenheit als eine krankhafte, pathologische Erscheinung des Individuums (vgl. dazu MITSCHERLICH 1964; MITSCHERLICH/MITSCHERLICH 1973; RATTNER 1971), eine Auffassung, der ich u.a. aufgrund der sozialen Mitbedingtheit von Vorurteilen und ihrer großen Verbreitung nicht folgen kann (s. dazu auch den Abschnitt 1.1.1.). Weitere Kritik an diesen Untersuchungen s. bei SCHÄFER/SIX 1978, S. 264 f.

S. auch KRAAK (1968; s. auch 1964), der versuchte, durch Psychologieunterricht auf pädagogische Vorurteile und ihre emotionalen Ursachen einzuwirken. Er erreichte zwar eine Reduktion der Vorurteile, aber keine Verringerung ihrer emotionalen Ursachen, da eine Einwirkung wieder nur über Information lief und nur die kognitiven Urteile damit erreicht wurden. So hat er zwar nachweisen können, daß Information über Ursachen menschlichen Verhaltens die Wahrnehmung und Beurteilung anderer Menschen verändern kann, aber die affektiven Variablen, die mit Vorurteilen in Beziehung stehen, nicht. Da die meisten seiner Vpn kaum als vorurteilsvoll bezeichnet werden können, ist zu bezweifeln, ob er mit seinem Vorgehen bei vorurteilsvollen Personen, deren Vorurteile darüberhinaus mit emotionalen Variablen in Beziehung stehen, z.B. der Reduktion von Angst dienen, überhaupt Erfolg gehabt hätte (so übrigens auch er selbst: S. 229).

- 66 Vgl. z.B. ANGER 1970; BÖNSCH/SILKENBEUMER 1972; NICKLAS/OSTERMANN 1976; OSTERMANN/NICKLAS 1976; SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975; SIMPSON/YINGER 1958; SKOWRONEK 1972.
- 67 Vgl. z.B. ALLPORT 1971, S. 482 f.; DIETRICH (1976), der jedoch selbst darauf hinweist, daß Information und Appelle allein nicht ausreichen; HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 475; KLINEBERG 1966, S. 127 f.; MÜLLER (1967; 1976), nach dem die Wirkung von Appell und Information altersabhängig ist.
- 68 Vgl. z.B. HOCHHEIMER 1965 u. die Darstellungen über Antisemitismus bei ADORNO et al. 1969b; s. auch NICKLAS/OSTERMANN 1976, S. 52: "Die Ursache für dieses Phänomen liegt darin, daß Vorurteile und ethnozentrische Einstellungen eine Funktion in der psychischen Struktur des vorurteilsvollen Menschen haben, die durch neue Informationen nicht oder nur sehr schwer verändert werden kann."
- 69 S. dazu die Untersuchungen und Arbeiten von ALLPORT/POSTMAN 1947; FREEDMAN/SEARS 1968; HARVEY 1965; JANIS/RAUSCH 1970; KLAPPER 1967; KLECK/WHEATON 1967; RHINE 1967 u.a. (zusammenfassende Darstellungen bei ABELSON et al. 1968, S. 769-800; HERKNER 1975, S. 167 ff.; MCGUIRE 1969a, S. 218-221; MUELLER/THOMAS 1976, S. 268-273; TRIANDIS 1975). S. auch die Darstellung des Selektionsprinzips in der Dissonanztheorie FESTINGERS (1962; 1964), die Assimilations-Kontrast-Theorie von SHERIF/

HOVLAND (1961) u. den Ansatz von JANIS/MANN (1969), zum Zusammenhang Selektionsmechanismen und Einstellungswandel auch die "Comodity Theory" von BROCK (1969). Vgl. auch die Darstellung der Schritte des Einstellungsänderungsprozesses bei MCGUIRE (1969b) in Anlehnung an HOVLAND/JANIS/KELLEY (1970) (sehr ausführliche Darstellung auch bei TRIANDIS 1975).

- 70 Vgl. dazu die Abschnitte 1.2.1. u. 1.2.2.
- 71 Vgl. z.B. MCGUIRE 1969b; weitere s. EYFERTH/KREPPNER 1972; s. auch SCHRODER/DRIVER/STREUFERT (1975, S. 210-243), die aufweisen, wie sehr diese unterschiedliche Art der Informationsverarbeitung und Konfliktlösung sich auf Einstellungsänderungen auswirkt. Auf weitere Komponenten, die bei der Informationsübermittlung eine Rolle spielen, wurde schon hingewiesen (s. Exkurs im Anschluß an den Abschnitt 3.1.1.2.3.). Vgl. dazu u. zum Folgenden neben EYFERTH/KREPPNER (1972) auch SEIFFGE-KRENKE (1974), TRIANDIS (1975) u. die dort dargestellten Untersuchungen u. auch die entsprechenden Abschnitte im zweiten Kapitel dieser Arbeit u. den Abschnitt 1.2., vor allem 1.2.1.
- 72 Einige methodische Vorschläge s. bei BEIER 1971; einen kurzen Abriß gibt GECKELER 1976.
- 73 Zum Zusammenhang Vorurteilsabbau und Bezugsgruppe s. z.B. die entsprechenden Aufsätze in CARTWRIGHT/ZANDER 1970; NEWCOMB 1959; SHERIF 1948; die Untersuchung von SIEGEL/SIEGEL 1957, dtsh. 1972; WELHÖFER 1976, S. 116 f.: kurze Zusammenfassungen finden sich bei LEVINE/CAMPBELL 1972, S. 60-71 (mit Kritik) u. PROHANSKY 1969, S. 359 f. Allerdings liegen auch hier widersprüchliche Ergebnisse vor: s. die ausführliche Darstellung des Zusammenhangs Einstellungswandel und Gruppe bei SECORD/BACKMAN 1976, S. 163-183.
- 74 S. z.B. ANGER 1970; BEIER 1971; CARTWRIGHT 1972; KRAAK 1968; MINSSON 1965; NICKLAS/OSTERMANN 1976; OSTERMANN/NICKLAS 1976; WIEDER 1954; vgl. auch BERGLER 1966; MÜLLER-WOLF 1977; WAGNER 1973.
- 75 S. auch GECKELER 1976; SACHER 1976a.
- 76 BECK (1972b) verwendete in einem Unterrichtsversuch, der u.a. Klischeevorstellungen über andere Menschen, die aufgrund des Aussehens entstehen, abbauen sollte, erfolgreich die Methode des Rollenspiels und macht eindrücklich darauf aufmerksam, daß eine Einwirkung allein auf die kognitiven Fähigkeiten der Schüler ohne Berücksichtigung der affektiven und der Verhaltensebene zu keinem dauerhaften Erfolg führt.
Zur Methode des Rollenspiels beim Abbau von Vorurteilen s. weiter z.B. ALLPORT 1971, S. 487 ff.; CULBERTSON 1957; ELMS 1966; 1967; GECKELER 1976; HARTLEY/HARTLEY 1969; HARVEY/BEVERLY 1961, dtsh. 1972; HIEBSCH/VORWERG 1975, S. 145 ff.; HOVLAND/JANIS/KELLEY 1969; JANIS/KING 1954, dtsh. 1972; KING/JANIS 1956; LIEBERMAN 1956, dtsh. 1972; LINDGREN 1974, S. 166 f.; NUTTIN 1975; SARBIN/ALLEN 1964, dtsh. 1972; SCOTT 1957; VORWERG 1971; WALLACE 1966.

- 77 Vgl. auch ALLPORT 1971, S. 486 f. u. COOK 1951.
- 78 Vgl. Abschnitt 1.4.2.2.; weiter z.B. CARTWRIGHT 1972; HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 475 ff.; SKOWRONEK (1972, S. 74 ff.), der einige weitere Untersuchungen referiert wie z.B. die von SIEGEL/SIEGEL (1957, dtsh. 1972).
- 79 Vgl. HARTLEY/HARTLEY 1969, S. 475 f.; OSTERMANN/NICKLAS 1976, S. 38; SKOWRONEK 1972 u. vor allem QUASTHOFF 1973, S. 71-82.
- 80 S. z.B. WAGMAN 1955; vgl. dazu auch von CRANACH/IRLE/VETTER 1969.
- 81 Vgl. zur Einwirkung von Massenmedien auf Vorurteile z.B. ALLPORT 1971, S. 489 ff.; BERGLER/SIX 1972, S. 1416 f.; HARDING et al. 1969, S. 47 f.; MCGUIRE 1969a, S. 227 ff.; MUELLER/THOMAS 1976, S. 254 f.; SECORD/BACKMAN 1976, S. 193-201; SILBERMANN/LUTHE 1969; SKOWRONEK 1972.
- 82 S. z.B. WAGMAN 1955.
- 83 Vgl. auch ALLPORT 1971, S. 487 ff. u. 491 ff.
- 84 S. z.B. KATZ/MCCLINTOCK/SARNOFF 1956/57; KATZ/SARNOFF/MCCLINTOCK 1956; KATZ/STOTLAND 1959; MCCLINTOCK 1958; SARNOFF/KATZ 1954, dtsh. 1969.
- 85 S. auch die Persönlichkeitstheorie von ROGERS, die im Abschnitt 3.2.2.3.1. dargestellt wird.
- 86 S. auch den Lernzielkatalog in NICKLAS/OSTERMANN 1976, S. 145-151.
- 87 Vgl. dazu z.B. die Untersuchungsergebnisse v. KRAAK 1968.
- 88 S. auch NEWCOMB 1969; ähnlich äußert sich MINSEN (1965, S. 145) in Bezug auf die politische Bildung, die zum Abbau vorurteilsvoller Einstellungen beitragen soll:
"... daß es nicht lediglich um die intellektuelle Vermittlung von Kenntnissen und Zusammenhängen, auch nicht um die abstrakte Einpflanzung von Gesinnungen und Denkarten zu tun sein kann, sondern daß dieser ganz hochwertige Bereich seinerseits auf der Verhaltenserziehung aufbaut." (s. auch S. 145 ff.) S. auch DIETRICH 1976:
"Es hat sich als vorteilhaft erwiesen, ... die Bereitschaft zur negativen Einstellung und zum Vorurteil überhaupt erzieherisch zu beeinflussen, um damit eine Änderung der kognitiven Struktur und des zwischenmenschlichen Bezugssystems zu erreichen." (S. 230)
- 89 Ähnlich BEIER (1971), der jedoch noch mehr auf kognitive Ziele ausgerichtet ist. Er gibt größtenteils nur einige methodische Vorschläge, in denen aber auch auf die Beachtung emotionaler Faktoren und der Verhaltensebene hingewiesen wird: gemeinsame Aktionen, viel Gruppenarbeit, Beachtung gruppendynamischer Prozesse, Rollen- und Planspiele, angstfreies Klima. Er macht jedoch gleichzeitig darauf aufmerksam, daß die Vorurteile, die tief in der Persönlichkeit verankert sind, durch solche Vorgehensweisen kaum bzw. gar nicht verändert werden können (S. 93). Auch BÖNSCH/SILKENBEUMER (1972) geben einige

methodische Anregungen (Rollenspiel, gruppendynamische Verfahren, Projekte, Kontakte mit Minderheitengruppen), die jedoch sehr allgemein und pauschal gehalten sind ohne nähere Vorschläge zur Ausführung und Überprüfung. Es handelt sich mehr um eine mehr oder weniger zufällig erscheinende Zusammenstellung von Vorschlägen aus verschiedenen Änderungstheorien und empirischen Untersuchungen. S. auch NICKLAS/OSTERMANN (1976), die Gruppenarbeit und forschendes Lernen als Methoden zum Vorurteilsabbau näher darstellen.

90 S. die Abschnitte 1.2. u. 3.1.1.2.

91 Hier wird besonders Bezug genommen auf die Untersuchungen der Dissonanztheoretiker (s. Abschnitt 3.1.1.1.); vgl. auch den Abschnitt 1.2.4.

92 Vgl. z.B. JANIS/FESHBACH 1953, dtsh. 1969; dies trifft vor allem auf Vorurteile zu, die der Ich-Verteidigung dienen und gerade als Schutz vor Bedrohung, Angst und Unsicherheit aufrechterhalten werden (s. u.a. ADORNO et al. 1969a, dtsh. 1968 u. 1969b; ALLPORT 1971, S. 370 ff.; RATTNER 1971; SKOWRONEK 1972, S. 80 ff.). In Untersuchungen, die sich mit der Beziehung zwischen Einstellungsänderung und Furchtappellen beschäftigen, wurde meist eine invertierte U-Kurve gefunden, d.h. bei sehr niedrigem und bei sehr hohem Angstniveau erfolgte keine Einstellungsänderung (JANIS 1969; MCGUIRE 1968; 1969b; s. z.B. LINDGREN 1974, S. 154 ff.; MCGUIRE 1969a, S. 203 ff.; TRIANDIS 1975, S. 284 ff.). Allerdings läßt sich wohl annehmen, legt man die Änderungstheorie von KELMAN zugrunde, daß Änderungen aufgrund von Furchtappellen wohl meist nur auf der "compliance"-Ebene liegen und daher nur von kurzer Dauer sind bzw. sofort rückgängig gemacht werden, wenn die Bedrohung nicht mehr da ist.
Vgl. zur Beziehung Angst und Vorurteil auch den Abschnitt 2.1.1.1.

93 S. z.B. BREHM 1960; COHEN/TERRY/JONES 1959; FESTINGER/CARLSMITH 1959, dtsh. 1969; RABBIE/BREHM/COHEN 1959 (s. auch den Abschnitt 3.1.1.1.); vgl. weiter ARONSON/MILLS 1959; CULBERTSON 1957; JANIS/KING 1954, dtsh. 1972; KING/JANIS 1956; LIEBERMAN 1956, dtsh. 1972 u.a.

94 s. dazu auch den Abschnitt 1.3.

95 ALLPORT 1971; HIEBSCH/VORWERG 1975, S. 147; NEWCOMB 1969; OSTERMANN/NICKLAS 1976; SKOWRONEK 1972 u.a.

96 Dazu machen BEER (1974), HOCHHEIMER (1965), MINNSEN (1965), NICKLAS/OSTERMANN (1976), OSTERMANN/NICKLAS (1976) und SACHER (1976a) z.B. nähere Angaben. S. dazu auch die Ausführungen zur Entstehung von Vorurteilen und zur autoritären Persönlichkeit (Abschnitt 1.5.) und den Abschnitt 1.4.1.. Diesen Punkt betonen vor allem die Autoren, die ihren Darstellungen die Theorie von der autoritären Persönlichkeit zugrundelegen wie z.B. MITSCHERLICH/MITSCHERLICH (1973) u. RATTNER (1971).

- 97 S. dazu S. 146 dieser Arbeit, den Abschnitt 3.2.2. u. 3.3.
- 98 S. dazu das zweite Kapitel dieser Arbeit.

3.2. Konzept der sozialen Kreativität

- 1 S. u.a. die Aufsätze in DAVIS/SCOTT 1971; MÜHLE/SCHELL 1970; TAYLOR 1964b u. c; TAYLOR/BARRON 1966; TAYLOR/GETZELS 1975; ULMANN 1973a.
- 2 S. z.B. KASTNER 1973; KRAUSE 1972; 1977; OERTER 1971; SEIFFGE-KRENKE 1974; STEIN 1968; ULMANN 1970, S. 72 ff.
- 3 S. dazu und zum Folgenden auch KRAUSE 1977.
- 4 Als Beispiel führt KRAUSE (1972) die Gedanken KUBIES dazu an, der seine Thesen mit den Studien über die Biographien schöpferischer Menschen von GHISELIN (1966a) belegt. Er sieht zwar einerseits selbst die Gefahr seines Vorgehens: "Jeder findet, was er sucht, wenn er solches Material bearbeitet.", kommt aber andererseits zu dem Schluß: "In den Selbstanalysen dieser sehr verschieden gearteten schöpferischen Menschen finde ich ... eine völlig ausreichende Rechtfertigung für die These, die ich hier verteidige. ... Vielleicht täusche ich mich; doch hoffe ich, daß andere, wenn sie nur v o r u r - t e i l s f r e i (Herv. von mir) an das Material herangehen, meine These bekräftigt sehen mögen." KOESTLER (1966), der sich sicher auch für vorurteilsfrei hält, kommt aufgrund derselben Unterlagen z.B. zu einem völlig anderen Ergebnis.
- 5 "Anscheinend mißt ein großer Teil der Kreativitätsverfahren eher einfache kognitive Operationen, Problemlösen im herkömmlichen Sinn und soziale Intelligenz als kreative Fähigkeiten, wie sie theoretisch postuliert werden." (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 191); s. auch DELLAS/GAIER 1970.
- 6 So werden z.B. der Wahrnehmungsaspekt fast gar nicht und der psychomotorische Bereich hauptsächlich durch Zeichnen und Malen abgedeckt. Demgegenüber stellt SEIFFGE-KRENKE (1974, S. 192) die Forderungen auf, die sie aus der Theorie herleitet: "die Tests sollen Interesse wecken, Regressionen ermöglichen, eine Reihe unterschiedlicher Qualitäten ansprechen, das Material soll manipuliert und bearbeitet werden", die sie lediglich bei TORRANCE (1966b, s. auch 1973) erfüllt sieht, was andere Autoren wie z.B. KRAUSE (1972; 1977) jedoch ebenfalls verneinen.
- 7 S. z.B. den RAT von MEDNICK (1964, dtsh. 1973).
- 8 Wie im Kapitel 2.2. aufgezeigt wurde, hängen intrinsische Motivation, Neugier und Interesse eng mit kreativem Problemlösen und Verhalten zusammen: sie lösen den kreativen

Prozeß aus und motivieren weiter, sich kreativ zu verhalten. Es ist daher die Frage, ob genau ausformulierte Problemstellungen und oft monoton anmutende Aufgaben wie z.B. Wörter nennen, die mit "S" beginnen, oder Aufgabenstellungen, die völlig aus dem Rahmen der Realität fallen wie z.B. "Was würde geschehen, wenn es Bindfäden regnen würde" dazu angetan sind, Neugier und Interesse zu wecken und dazu zu motivieren, sich auch im alltäglichen Leben kreativ zu verhalten (die meisten Testkonstrukteure betonen den Transfer-Effekt, den das Lösen ihrer Aufgaben beinhaltet).

- 9 S. dazu auch ULMANN 1970, S. 72 ff. So sind bei den meisten Tests (s. z.B. TORRANCE 1966b) zur Lösung der Aufgaben zeitliche Begrenzungen gegeben (nur wenige Testkonstrukteure wie z.B. WALLACH/KOGAN 1966 verzichten darauf), die z.B. den theoretischen Untersuchungen zur Inkubationsphase (s. Abschnitt 3.2.2.2.2.), deren Einsatz und Dauer nicht vorhersagbar ist, widersprechen (s. auch den Abschnitt über den Zusammenhang von Kreativität und Angst: 2.2.1.1.). Spontaneität und spielerischer Umgang mit den Materialien usw., ebenfalls eine Forderung der Kreativitätstheorie (s. Abschnitt 2.2.3.2.) werden oft geradezu verhindert, einmal durch die Wettbewerbssituation - die Tests werden meist in Gruppen durchgeführt, in denen jeder für sich so gut wie möglich die Aufgaben lösen soll - zum zweiten dadurch, daß oft nur eine richtige Lösung anerkannt wird (siehe z.B. MEDNICK 1964, dtsh. 1973; SIKORA 1972; zur Kritik am Test von MEDNICK s. JACKSON/MESSICK 1965, dtsh. 1973). Problemsensitivität wird kaum gefördert: die Probleme sind vorformuliert, die Aufgaben, die hauptsächlich divergente Problemlösungsfähigkeiten erfordern, spielen sich weniger im alltäglichen Bereich ab, für den ja so etwas wie Problemsensitivität gefördert werden soll, sondern umfassen fast ausschließlich sehr ungewöhnliche, realitätsferne Problemstellungen: "Was würde passieren, wenn es Bindfäden regnen würde?" (Beispiel aus den TORRANCE-Tests).
- "Es ist fraglich, ob Kreativitätstests wirklich Probleme nachahmen, denen sich der Kreative in seiner gewohnten Umgebung gegenüber sieht, oder ob Konflikte nicht letztlich als dysfunktional betrachtet und in relativ verharmloster und entpolitisierte Form (Haushaltsprobleme, 'common problems') angeboten werden." (SEIFFGE-KRENKE 1974, S. 192). Bei der Auswertung und Beurteilung der Kreativität steht im Mittelpunkt das Produkt in Form der Lösung der Testaufgabe (zur Problematik der Definierung eines Produktes als kreativ s. S. 160, Anm. 44 und weiter unten in diesem Abschnitt), eine Analyse des Prozesses erfolgt selten.
- 10 S. auch KRAUSE 1976; eine Zusammenstellung von bekannten Kreativitätstests findet sich z.B. im Anhang bei MÜHLE/SCHELL (1970, S. 228-236).

- 11 Darstellung der Programme siehe bei LANDAU (1971, S. 99 ff.), SEIFFGE-KRENKE (1974, S. 261-272) und ULMANN (1970, S. 140-158).
- 12 So hat z.B. HALLMAN (1967, dtsh. 1970) für kreatives Lehren an der Schule solche Variablen aufgestellt, die aber bisher kaum didaktisch umgesetzt und in der Praxis eingesetzt wurden. S. auch MASSIALAS/ZEVIN 1969; SKOWRONEK 1968 u. TORRANCE 1971, dtsh. 1970.
- 13 So weist u.a. KRAUSE (1972, S. 23; s. auch KASTNER 1973 u. ULMANN 1973b) darauf hin, daß Kreativität nicht für alle Berufe gefordert wird, sondern nur für gesellschaftlich hochstehende wie Hochschulprofessor, leitende Angestellte in der Großindustrie, Armee und Werbung (s. auch BARRON 1969), wo Kreativität ökonomisch verwertbar genutzt werden kann, oder für die etwas außerhalb des "Normalen" liegenden Berufe wie z.B. Künstler, wo Kreativität einmal für nicht so gefährlich angesehen wird (hinsichtlich der Veränderung bestehender Verhältnisse) und zum zweiten ebenfalls nach Möglichkeit "vermarktet" wird durch Mäzene, Galeristen, Verlage usw. (s. dazu z.B. KOSSOLAPOW 1975; MAYRHOFER/ZACHARIAS 1976; TOMBERG 1973). Vom Fließbandarbeiter z.B. aber wird keine Kreativität erwartet, da diese sich sogar u.U. störend auf den reibungslosen Ablauf seiner Arbeit auswirken könnte. (s. auch RUBINSTEIN 1973b)
- 14 OERTER (1971, S. 381 f.) unterscheidet zwischen Förderung der "'Kreativität im Dienste der Persönlichkeitsentfaltung'", bei der Prozeß und Einstellung im Mittelpunkt stehen und Produkt und dessen Qualität sekundär sind, und Förderung der "'Kreativität im Dienste der Gesellschaft'", bei der das Produkt ausschlaggebend ist.
- 15 S. die dargestellten Untersuchungen zu fördernden und hemmenden situativen Bedingungen bei LANDAU (1971) u. ULMANN (1970). Einen Ansatz zur wechselseitigen Beeinflussung von Individuum und Umwelt hinsichtlich Kreativität hat STEIN (1966) gegeben, der jedoch nicht weiter ausgeführt ist und letztendes wieder auf Selektion geeigneter Chemiker hinausläuft und Hinweise für optimale Erfüllung ihrer verschiedenen Rollen in ihrem Werk enthält (optimal für die Industrie).
- 16 S. EDWARDS 1972; KRAUSE 1972; 1977; ULMANN 1973b u. neben STEIN 1953, dtsh. 1973 die sozialistischen Autoren in ULMANN 1973a, vor allem GORKI, RUBINSTEIN u. TOMBERG. So weist KRAUSE (1977, S. 15) z.B. auf das Problem hin, wer aufgrund welcher Legitimation mit welchen Belohnungen definiert und damit bestimmt, was als kreativ zu gelten hat. Gegenüber den vier "p" von ULMANN (Einleitung zum Aufsatz von GORKI in ULMANN 1973a) "press" (Umwelteinflüsse), "personality", "process", "product" stellt er die fünf "w" der Kreativitätsforschung auf:
"Wer - (Mäzene, Lehrer, Hochschulprofessoren, Eltern, Vorgesetzte)
gibt

warum - (finanzielle Machtverhältnisse, Statusfragen, ästhetisches Wohlgefallen, Zuneigung)
 wem - (Schülern, Künstlern, Studenten, Wissenschaftlern, Kindern, Soldaten, Arbeitern)
 aufgrund
 welchen Produkts - (Handlungen, Ideen, Kunstwerke, Aufsätze, Tests)
 was - (Preise, Lob, Zuneigung, Entlohnung, Entwertung, Vernichtung, usw.)." (S. 15)

17 S. BENNIS 1969 u. TORRANCE 1972a; dies gilt allerdings auch nur für bestimmte Bereiche: s. S. 152, Anm. 13 u. ULMANN 1973b, S. 17: "Innerhalb der bürgerlichen Vorstellungen würde es absurd erscheinen, sich am 'Arbeiter', hier verstanden als manuell Ausführendem jener vom Wissenschaftler vorstrukturierten Prozesse, als 'dem Kreativen' zu orientieren. Solange Arbeitsteilung besteht, kann 'Kreativität' nicht allgemein als Tätigkeit, sondern nur ganz spezifisch als von ihr unabhängiger Denkprozeß, als geistiger Prozeß von Wissenschaftlern und Künstlern verstanden werden."

18 Siehe auch KASTNER 1973 u. ULMANN 1973b.

19 Ansätze aus dem sozialistischen Lager zur Kreativitätsforschung, die mehr als die amerikanischen Forscher gesamtgesellschaftliche Bedingungen und Prozesse berücksichtigen, stellt ULMANN in ihrem Sammelband "Kreativitätsforschung" (1973a) vor: siehe dort die Aufsätze von CACKOWSKI, GORKI, KREDROW, RUBINSTEIN und TOMBERG.

20 Diese Reduzierung auf intellektuelle und/oder individuelle Faktoren ist z.T. auch bei den Autoren zu beobachten, die nicht nur allgemeine Orientierungen und Gesichtspunkte für die Umsetzung von Kreativität in Schule und Kindergarten aufstellen (wie z.B. die meisten Beiträge in MÜHLE/SHELL 1970 dies tun), sondern versuchen, Kreativität direkt didaktisch und methodisch aufzubereiten und in der Praxis anzuwenden, wenn auch teilweise mehr als in den bisher besprochenen Trainingsprogrammen affektive, motivationale und soziale Variablen und Gruppenprozesse berücksichtigt werden (s. z.B. MASSIALAS/ZEVIN 1969; MENZEL 1974; SCHNEIDER 1974; WOLLSCHLÄGER 1972).

Allerdings sind diese Variablen schwerer zu operationalisieren als die kognitiven, so daß es manchmal wie z.B. bei BEER/ERL (1972) bei einer Propagierung der Bedeutung dieser Variablen bleibt, während im Material- bzw. Durchführungsteil wieder nur die bekannten Techniken, die sich auf kognitive Fertigkeiten beschränken, angeboten werden. Um dieser Einseitigkeit zu begegnen, hat z.B. SEIFFGE-KRENKE (1974, S. 272 ff.) versucht, kreative Fähigkeiten in die kognitive und affektive Taxonomie von Lernzielen nach BLOOM (1969, dtsh. BLOOM et al. 1972) und KRATHWOHL/BLOOM/MASIA (1970, dtsh. 1975) einzuordnen (s. S. 169/170 dieser Arbeit). In den Ansätzen, Kreativität in Schule, Kindergarten, Vorschule zu integrieren, wird Kreativität meist ent-

weder als Kompensationsmöglichkeit zum Druck der anderen Leistungsfächer, -bereiche gesehen (KRINGS 1972; LOWENFELD 1960; 1962), oder sie wird als Problemlösungsfähigkeit im Sinne "entdeckendes, untersuchendes Lernen" nach BRUNER (1970; s. auch 1973) definiert (in diesem Ansatz werden z.B. sehr stark auch motivationale Variablen und auch Gruppenprozesse berücksichtigt: s. z.B. MASSIALAS/ZEVIN 1969), oder aber Kreativität wird fachspezifisch gesehen wie z.B. im Deutschunterricht als "wertfreies", spielerisches Gestalten (OSTERMANN 1973) oder in Gleichsetzung mit sprachlicher Kompetenz und Performanz (wobei manchmal nicht ganz einsichtig ist, warum der Begriff 'Kreativität' hier noch vonnöten ist) als Verfügen und sinnvoller Gebrauch der Muttersprache und situationsspezifische Anwendung und Aktivierung der sprachlichen Kompetenz (PIIRAINEN 1973; s. weiter die übrigen Aufsätze in PIELOW/SANNER 1973; die Beiträge in PRAXIS DEUTSCH 5, 1974; KRÜGER 1974; MECKLING 1972; WELLER 1970; WINTERLING 1971.)

Nur auf dem Gebiet der Kunstpädagogik liegen einige Versuche vor, ein Konzept von Kreativität zu entwerfen, das über den Rahmen des einzelnen Faches hinausgeht (z.B. Verbindung von ästhetischer Erziehung mit Sozialpädagogik und Kulturpolitik bei MAYRHOFFER/ZACHARIAS 1976) und in dem Kreativität als umfassendere Wahrnehmungsfähigkeit und Handlungskompetenz gesehen wird, um zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse und damit größerer Bedürfnisbefriedigung zu befähigen (s. z.B. MAYRHOFFER/ZACHARIAS 1976; s. auch KOSSOLAPOW 1975).

- 21 So wird auch in der Forschung Kreativität oft im Zusammenhang mit Effektivität und Erfolg genannt und untersucht (s. z.B. MACKINNON 1975).
- 22 S. dazu z.B. AMMON 1974c.
- 23 So faßt z.B. GUILFORD (1970a) unter "soziale Bedeutung der Kreativität" nur ihre Bedeutung für Industrie, Wirtschaft, Verwaltung und Regierung, die nach Führungskräften "mit treffendem Urteil, Planungsgeschick und anregendem Weitblick" (S. 28) suchen.
- 24 S. Darstellung der entsprechenden Autoren bei KRAUSE 1972, S. 21-29.
- 25 MASLOW 1959; ROGERS 1959a
- 26 AMMON 1974a
- 27 WOLLSCHLÄGER 1972; s. auch KOSSOLAPOW (1975, S. 57 f.), die den oben genannten Kritikern der Kreativitätserziehung entgegenhält, daß sie nur "den gesamtgesellschaftlichen Aspekt technisch verwertbarer Kreativität" (S. 58) sehen und dabei die Aspekte der "Selbstkonzeptbildung" und der "kreativen Kooperation" übergehen: "Es genügt hier festzuhalten, daß eine 'Vermarktung' von Kreativität zwar tendenziell immer möglich ist, daß sie aber nicht aus der Produktorientiertheit als solcher mit zwingender Notwendigkeit erfolgt." (S. 58) "... es gibt

einen systemimmanenten und einen systemtranszendierenden Gesellschaftsbezug, die als Trend zur Anpassung oder als Tendenz zu Veränderung durch Kritik in einem Sozialgefüge nebeneinander wirksam werden können." (S. 59)

- 28 KOSSOLAPOW 1973; 1975
- 29 GUILFORD 1970a
- 30 Zum Begriff "außengesteuerte Verhaltensweisen" s. z.B. METZGER 1966.
- 31 S. dazu auch die Veröffentlichungen zu kreativem und/oder produktivem Denken und Verhalten aus der UdSSR und der DDR: CACKOWSKI 1969, dtsh. 1973; GORKI 1973; KOSSAKOWSKI/ETTRICH 1973; KREDROV 1966/67, dtsh. 1973; RUBINSTEIN 1973b; TOMBERG 1973.
- 32 S. dazu GUILFORD 1970a; KOSSOLAPOW 1972; 1973; ULMANN 1970, S. 17 ff.; vgl. auch KASTNER 1973.
- 33 Nach SCHIFFLER 1973, S. 8; ausführlicher bei ULMANN 1970, S. 13 ff.
- 34 S. dazu KOSSOLAPOW 1972; 1973; 1975. Einen kurzen Überblick über philosophische und wissenschaftliche Ansätze, das "Schöpferische" im Menschen zu erklären, vor Beginn der eigentlichen Kreativitätsforschung gibt HEINELT (1974, S. 15 ff.).
- 35 Eine verbindliche Definition wird in keiner der mir bekannten Publikationen gegeben, sondern es wird versucht, durch Darlegung der verschiedenen Forschungsrichtungen den Begriff von allen Seiten zu erhellen (so z.B. KOSSOLAPOW 1972; 1973; LANDAU 1971; MÜHLE/SHELL 1970; SCHIFFLER 1973; ULMANN 1970), oder aber er wird bewußt unter einem bestimmten Gesichtspunkt betrachtet bzw. es wird eine Definition ausgewählt, dies hauptsächlich von den Praktikern, denen es darauf ankommt, eine operationale Basis zu schaffen, um die Theorie in die Praxis umzusetzen (AMMON 1974b; BEER/ERL 1972; MASSIALAS/ZEVIN 1969; WOLLSCHLÄGER 1972). Zum Problem der Definierung s. auch ULMANN (1973b, S. 11): "Andererseits gilt aber auch, daß das, was als kreativ bezeichnet wird, in jeder Gesellschaft und zu jeder Zeit etwas anderes ist. Kreativität - sowohl das Phänomen selbst, als auch dessen Analyse - ist abhängig von gesellschaftlichen Bedingungen."
- 36 J.E. DREVDahl: Factors of importance for creativity. J. clin. psychol. 12, 1956, S. 22; zit. nach ULMANN 1970, S. 68.
- 37 FROMM 1959; WOLLSCHLÄGER 1972
- 38 AMMON 1974a; LANDAU 1971; MASLOW 1959; ROGERS 1959a
- 39 S. auch MAYRHOFER/ZACHARIAS 1976, S. 87: "Da sich die Entwicklung des Menschen - sowohl die Aneignung als auch die praktische Entwicklung der gesellschaftlichen Wirklichkeit - als fortwährende Konfrontation mit Problemen darstellt, müßte kreative Tätigkeit als problemlösende, praktische Tätigkeit des Menschen eine alltägliche Ange-

legenheit und also auch allgemeinstes Bildungsziel sein."

40 S. dazu u.a. MENZEL 1974.

41 Weitere Untersuchungen und Arbeiten dazu und zusammenfassende Darstellungen s. bei LANDAU 1971; STEIN 1968; TAYLOR 1975a; ULMANN 1970; einen Überblick über empirische Forschungsarbeiten geben TAYLOR/ELLISON 1975.

42 S. Abschnitt 3.1.

43 Nach einigen Autoren (z.B. FROMM, MASLOW, ROGERS; vgl. den Abschnitt "Prozeßorientierte Kreativitätserziehung gegen produktorientiertes Problemlösungsverhalten" bei KOSSOLAPOW 1975, S. 55-59) spielt das Produkt überhaupt eine untergeordnete Rolle; ihr Ziel ist es, kreative Prozesse zu initiieren und zu fördern:
 "Die kreative Tätigkeit muß grundsätzlich als Versuch oder Exploration verstanden werden, nicht 'Werke' dürfen als Ziel angegeben (oder erwartet) werden, sondern Prozesse und - unter Umständen - deren Ergebnisse."
 (WINTERLING 1971, S. 252)
 "Ich halte es daher für zweckmäßiger, nicht von kreativen Produkten auszugehen, ... sondern vom kreativen Verhalten selbst, das sich in Produkten manifestieren kann - aber nicht notwendigerweise muß." (BRICKENKAMP 1975, S. 51)

44 Die häufigsten Kriterien zur Beurteilung eines kreativen Produktes sind dabei

- Neuheit, wobei unter "neu" einmal "ungewöhnlich" = selten im statistischen Sinn verstanden werden kann (z.B. GUILFORD 1959) oder auch Einzigartigkeit in einer bestimmten Population (WALLACH/KOGAN 1966) bzw. Einmaligkeit innerhalb der Zeit (GHISELIN 1966b). Es handelt sich nach JACKSON/MESSICK (1965, dtsch. 1973) um ein Normproblem, wobei die "Norm relativ beliebig festgesetzt werden kann." (ULMANN 1970, S. 30 f.) Die meisten Autoren setzen als Norm "ein bestimmtes gedankliches System" (ULMANN 1970, S. 31), in bezug darauf die Lösung neu sein muß und nicht vorhersagbar sein darf (s. BRUNER 1967; HENLE 1967; JACKSON/MESSICK 1965, dtsch. 1973);
- Richtigkeit = "Angemessenheit" (JACKSON/MESSICK 1973) oder "harmony" (HENLE 1967), was soviel heißt, daß die Lösung dem Problem adäquat, "im Sinne der Situation sinnvoll" sein und "den gestellten Anforderungen genügen" muß, aber auch, daß sie "'elegant' sein und nicht isolierte Tatsachen, sondern Zusammenhänge, Strukturen aufzeigen soll." (ULMANN 1970, S. 32)
- Brauchbarkeit oder auch "effectiveness" (BRUNER 1967), d.h. das kreative Produkt muß komplizierte Strukturen zusammenfassen, ein tatsächlich vorhandenes Problem lösen, und zwar so, daß Strukturen verändert oder erweitert werden, daß eine ganz neue Sicht der Dinge entsteht und so evtl. zu neuen Problemen führt.

Ob ein Produkt jedoch als kreativ in einer bestimmten Gesellschaft angesehen und aufgenommen wird, hängt von

vielen weiteren Faktoren ab, gesellschaftlichen, situativen usw.: s. z.B. KRAUSE 1972; REIMANN 1973; RENZ/CHRISTOPLOS 1968, dtsh. 1970. S. auch JACKSON/MESSICK (1965, dtsh. 1973), die Verbindungen von Produkteigenschaften, Beurteilungsstandards und ästhetischen Reaktionen aufzeigen und daraus Persönlichkeitseigenschaften und kognitive Stile des Kreativen ableiten, und STEIN (1953, dtsh. 1973), der in einem Vortrag die Interdependenz zwischen Produkt und gesellschaftlich-historischen Bedingungen, ebenfalls zwischen Prozeß, Persönlichkeit und den Bedingungen anreißt - diese Gedanken sind dann aber in der amerikanischen Kreativitätsforschung nicht weitergeführt worden.

- 45 Einteilung nach LANDAU 1971.
- 46 KRAUSE (1977) bezeichnet den kreativen Prozeß als einen "Problemlösevorgang..., der sich in seinen Parametern nicht grundsätzlich vom intelligenten Problemlösen unterscheidet." (S. 13) "Kreativität scheint eine spezielle Klasse des Problemlösungsverhaltens zu sein, die sich durch Neuheit, Ungewöhnlichkeit, Persistenz und die Schwierigkeit der Problemformulierung auszeichnet." (KRAUSE 1977, S. 19) Er stützt sich dabei auf NEWELL/SHAW/SIMON (1967).
Eine Übersicht über Forschungsarbeiten sowohl zum Problemlösungs- als auch zum kreativen Prozeß mit einem anschließenden Vergleich beider Prozesse gibt SEIFFGE-KRENKE (1974). S. auch BERGIUS 1964b u. GUILFORD 1970b. Ein ausführliches Kapitel zum schöpferischen Problemlösen mit Untersuchungsbeispielen bringen auch KRECH/CRUTCHFIELD (1972b).
- 47 S. auch GUILFORD 1956; 1966b; 1974; eine ausführliche Darstellung der Untersuchungen zu diesem Modell geben GUILFORD/HOEPFNER (1976).
- 48 S. Abschnitt 3.2.2.2.1.
- 49 dargestellt nach LANDAU (1971, S. 61 ff.) u. ULMANN (1970, S. 20 ff.); dieses Modell basiert auf dem Stufenmodell der kreativen Produktion von G. WALLAS (The art of thought. London 1945; zit. nach GUILFORD 1970b, S. 148; vgl. auch HADAMARD 1945). Andere Modelle, die jedoch mit dem aufgeführten entweder identisch sind und nur andere Bezeichnungen verwenden oder einzelne Stufen nur noch weiter ausdifferenzieren, stammen von OSBORN (1962; ähnlich TAYLOR 1975b), J. ROSSMAN (The psychology of the inventor. Washington 1931; zit. nach GUILFORD 1970b, S. 148) und TORRANCE (1962). Ausführliche Gegenüberstellung s. bei PREISER 1976, S. 42 f. Zu Darstellungen kreativer Problemlösungsprozesse s. auch de BONO (1969, dtsh. 1973; 1971), BRUNER (1973), CACKOWSKI (1969, dtsh. 1973), DUNCKER (1963; Ausschnitt in ULMANN 1973a), KREDROV (1966/67, dtsh. 1973), RUBINSTEIN (1973b; s. auch 1973a, S. 443 ff.) u. WERTHEIMER (1964; Ausschnitt in 1973), die z.T. jedoch die Illuminationsphase weniger betonen, sondern darauf aufmerksam machen, daß eine Intuition erst nach einer langen Beschäftigung mit dem Problem auftritt.

Die meisten Phasenmodelle kreativer Produktion haben große Ähnlichkeit mit den Darstellungen von Problemlösungsprozessen (s. etwa DEWEY 1951; GAGNE 1959; JOHNSON 1971), aus denen sie größtenteils auch abgeleitet wurden: s. z.B. BEHRENS (1975, S. 31 ff.), der durch Integration der Ansätze von de GROOT (1969) und SKINNER (1974) zu folgendem Modell gelangt: Beobachtungsphase - Induktionsphase - Deduktionsphase - Produktionsphase - Evaluationsphase. Zur Darstellung der Phasenmodelle des Denkens und Kritik daran s. z.B. GRAUMANN 1964, S. 505-512.

- 50 Auch die übrigen Operationen wie Kognition (= "Entdeckung, Wiederentdeckung oder Wiedererkennen"), Gedächtnis (= "Behalten des Wahrgenommenen"), Beurteilung (= "Entscheidung über die Qualität, Richtigkeit, Folgerichtigkeit oder Adäquatheit dessen, was wir wissen, woran wir uns erinnern und was wir durch produktives Denken erschlossen haben") spielen beim kreativen Problemlösen eine Rolle (Zitate v. LANDAU 1971, S. 33).
- 51 S. z.B. 1956; 1957; 1959; 1970c; GUILFORD/HOEPFNER 1976.
- 52 Vgl. auch KOSSOLAPOW 1973, S. 197 ff.
- 53 s. Abschnitt 2.2.3.3.
- 54 So betont ROGERS (1959a) die "ability to toy with elements and concepts" und "openness to experience" und MASLOW (1959) die "Offenheit gegenüber Erfahrungen". MEDNICK (1973) bezieht Kreativität direkt auf diese Fähigkeit: "Bildung assoziativer Elemente zu neuen Kombinationen" (S. 288). S. dazu auch Abschnitt 2.2.
- 55 S. dazu vor allem SEIFFGE-KRENKE 1974.
- 56 S. auch HILGARD 1959.
- 57 S. auch KRAUSE 1972; 1977.
- 58 GUILFORD 1972; GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER 1968, dtsh. 1973
- 59 Ausführliche Darstellung der Untersuchungen und Tests bei GUILFORD/HOEPFNER (1976): bisher sind nur sechs Fähigkeiten der Kognition von Verhalten und sechs der divergenten Produktion nachgewiesen worden. Kritische Darstellung der Untersuchungen mit einzelnen Tests bei HOEPFNER (1974) und ORLIK (1974), die darauf hinweisen, daß die meisten Tests allein mit verbaler Testintelligenz zu lösen sind.
- 60 was auch wieder sehr viele Gefahren und Zirkelschlüsse beinhalten kann: s. Abschnitt 3.2.1. u. die angegebene Literatur zu Kreativitätstests.
- 61 S. HOEPFNER 1974 u. ORLIK 1974. Es ist allerdings auch sehr schwer, den Verhaltensaspekt von den übrigen zu trennen, vor allem vom verbalen, da Sprache ja schon eine Art des Sich-Verhaltens ist (s. dazu z.B. STÄDTER 1973).

- 62 S. auch 1972, S. 63; ähnlich KOSSOLAPOW (1975, S. 170), nach der "sozial-kreatives Verhalten eigentlich eine neue Kategorie von Umweltbezug bedeutet" (S. 136) und die Kreativität u.a. als "Antithese zu Routine oder stereotyper und gewohnheitsmäßiger Imitation bestehender Muster von Handlungen" (S. 170) definiert.
- 63 Zur Kritik daran s. auch KRAUSE 1977, S. 19 ff.
- 64 S. auch KOSSOLAPOW (1975, S. 132-140, vor allem S. 137-140), auf die ich im Abschnitt 3.2.2.3. näher eingehen möchte.
- 65 S. dazu BLOOM 1969, dtsh. BLOOM et al. 1972 u. KRATHWOHL/BLOOM/MASIA 1970, dtsh. 1975.
- 66 S. Abschnitt 3.2.2.2.3.
- 67 GUILFORD/HENDRICKS/HOEPFNER (1968, dtsh. 1973) und GUILFORD (1972, S. 63 f.) nennen ausschließlich Berufe im sozialen Bereich wie Pokerspieler (?), Psychiater und Psychologen, Richter, Bewährungshelfer, Eheberater, Polizisten, Sozialarbeiter und Familienberater, Lehrer, Gruppenleiter: "... those who have responsibility for others or who need to influence or manage others for one reason or another" (GUILFORD 1972, S. 63).
- 68 Es ist allerdings die Frage, ob ein Problem adäquat gelöst werden kann, wenn die soziale Umwelt, gesellschaftliche Bedingungen und Verhältnisse ausgeklammert werden.
- 69 S. dazu auch KOSSOLAPOW 1975, S. 132-137
- 70 S. auch MAYRHOFER/ZACHARIAS 1976 u. ULMANN 1974.
- 71 in Anlehnung an KOSSOLAPOW 1975, S. 140.
- 72 Zum Zusammenhang Kreativität und soziale Einstellungen und Sichtweisen s. auch LEARY 1964.
- 73 Worauf ROGERS übrigens selbst hinweist: "Diese Theorie ist dem Charakter nach im Grunde phänomenologisch und stützt sich auf das Konzept vom Selbst als eines erläuternden Konstrukts." (1976b, S. 458) und: "The first sections of this theory are largely made up of logical constructs, and propositions which are only partly open to empirical proof or disproof." (1959b, S. 232). S. auch: "Eine Theorie ist erst und nur dann notwendig, wenn es gilt, Phänomene zu erklären... Die Phänomene sind der Ausgangspunkt, nicht die Theorie." (1976b, S. 31) u. GOETZE/JAEDE 1975, S. 62 f..
- 74 Ähnlich MASLOW (1959; 1977), der von "self-actualizing people" spricht.
- 75 1971, dtsh. 1976a; vgl. auch 1959b; 1964; 1974a; 1976b; GOETZE/JAEDE 1975; MINSEL 1975; PONGRATZ 1973; WILD 1975; eine kurze Darstellung der Theorien von ROGERS findet sich auch bei MISCHER (1976).
- 76 ROGERS 1976b, S. 417-458

- 77 Daß tatsächlich zwischen positiver Selbsteinschätzung und positiver Einstellung zu anderen eine Beziehung besteht, konnte von einem anderen Ansatz her BERGER (1952) nachweisen.
Nach MASLOW (1973) verhalten sich sich selbst verwirklichende Menschen anderen gegenüber einsichtsvoller, verständnisvoller und akzeptierender, weil sie Dichotomien wie z.B. gut-böse, Widersprüche und Polaritäten in ein und derselben Person wahrnehmen (= Ambiguitätstoleranz: s. Abschnitt 2.2.2.3.) und somit auflösen können (S. 54).
- 78 Vgl. 1959a.
- 79 S. auch MASLOW (1959; 1962; 1973; 1977). Auch TAYLOR (1964a, S. 96 f.) sieht Zusammenhänge zwischen der Entwicklung des Selbstkonzepts und Kreativität. BÜHLER/ALLEN (1974) bezeichnen Kreativität als "die Idee vom Menschen als einem aktiven Gestalter seiner eigenen Existenz" (S. 57), als den "Schlüsselbegriff der humanistischen Psychologie" (S. 55), zu der auch ROGERS gehört.
- 80 So auch ADLER (1924; s. ANSBACHER/ANSBACHER 1972). S. auch SCHACHTEL (1959), der die allozentrische Wahrnehmung und Kommunikation mit der Umwelt des Kreativen gegenüber der autozentrischen betont.
Bei der Beschreibung des sich selbst verwirklichenden Individuums bei BÜHLER/ALLEN (1974, S. 45 f.) wird dieser Punkt - Beitrag dieses Individuums zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse - mehr betont und weiter ausgeführt, ohne daß diese Ausführungen jedoch über eine reine Thesenauftellung bzw. einen Forderungskatalog hinausgehen. Es werden z.B. weder Untersuchungen in dieser Hinsicht aufgeführt noch wird theoretisch mehr als bei ROGERS darüber reflektiert, aufgrund welcher individueller Voraussetzungen und gesellschaftlicher Bedingungen dieses Individuum eine solche Veränderung herbeiführen könnte (s. dazu auch weiter unten im Abschnitt u. ZIMMER 1973).
- 81 Auch MASLOW (1959; 1962; 1973; 1977) setzt den kreativen mit dem therapeutischen Prozeß gleich, die beide eine Synthese aus Regressionen und anschließender Realitätskontrolle darstellen.
- 82 S. GWG 1975; MINSEL 1975; ROGERS 1974a; 1976a u. b; TAUSCH 1974 u.a.
- 83 Die Wortwahl "funktionieren" erinnert bedenklich an die oben kritisierten Kreativitätskonzepte.
Auch TORRANCE (1962) verbindet Kreativität mit "mental health" und "fully functioning persons" (S. 2 ff.; s. auch S. 162-187), ebenfalls MASLOW (1972).
Hinzu kommt, daß auch der Krankheitsbegriff nicht eindeutig festgelegt werden kann, u.a. kulturabhängig ist, d.h. je nach gesellschaftlicher und historischer Situation differiert (s. z.B. FIETKAU/THIEDE 1975; LINDESMITH/STRAUSS 1975, S. 193 ff.; PONGRATZ 1973; s. auch SCOTT

1968b; zur Definition von "mental health" s. auch FREEMAN/GIOVANNONI 1969). Weitere Kritik an der Theorie von ROGERS s. auch bei MISCHEL 1976, S. 114-117.

- 84 Vgl. auch die Kritik von FIETKAU/THIEDE 1975.
- 85 Abrisse der Persönlichkeitstheorie von ROGERS u.a. bei ROGERS 1959a. u. b; 1974b u. PONGRATZ 1973, S. 339-351.
- 86 ROGERS 1976b, S. 417-450; s. dazu auch MINSEL 1975, S. 17-22 u. WILD 1975.
- 87 S. auch ROGERS 1976b, S. 22.
- 88 Sie stützen sich bei ihrer Kritik auf H. BOMMERT et al.: Abriß der theoretischen Grundlagen des Klientenzentrierten Konzepts. Interne Veröffentlichung der Universität Münster. Münster 1973. Vgl. auch FIETKAU/THIEDE 1975.
- 89 Neuere Ansätze beziehen diese immer mehr ein: s. z.B. GORDON 1976; MANDEL/MANDEL 1973. So betonen z.B. MANDEL/MANDEL (1973) in ihrem Konzept der "Kommunikationstherapie", daß nicht beim Individuum anzusetzen sei, sondern bei "natürlichen Gruppen", und daß "menschliche Entwicklung unter dem Aspekt sozialer Lernprozesse" (S. 13: Geleitwort v. F. Riemann) zu betrachten sei: "Das Leiden der Menschen ist weitgehend bedingt durch die Art und Weise, wie sie miteinander umgehen." (S. 19) Die Kommunikationstherapie stellt daher nicht den Einzelnen, der sich mit der sozialen Umwelt auseinandersetzt, in den Mittelpunkt, "sondern die interpersonale Beziehung als ein übergeordnetes System" (ZIMMER 1973, S. 436).
- 90 TAUSCH 1974, S. 21.
- 91 Ebenso argumentieren auch GOETZE/JAEDE (1975, S. 66); s. dazu auch die Ergebnisse der sog. Sozialpsychiatrie (STROTZLA 1973).
- 92 S.o.
- 93 So auch MASLOW (1973): Die die sich selbst verwirklichenden Menschen "beherrschenden Determinanten sind nun primär innere, weder soziale noch umweltbedingte." (S. 49) Die Umwelt hat nur einen fördernden oder hemmenden Einfluß auf die Tendenz zu Wachstum und Selbstverwirklichung.
- 94 Auch ZIMMER (1973) hält die Behandlung des "individuellen" Falls, also die Loslösung des Individuums aus seinem sozialen Kontext, die Nichtbeachtung der gesellschaftlichen Dimension seiner Persönlichkeit und seines Leidens für gefährlich und fordert, daß jede Therapie die Genese und Veränderbarkeit der Belastungen und Umstände, die zu psychischem Leiden führen, zu reflektieren habe. Auf seine weiteren Ausführungen dazu komme ich weiter unten in diesem Abschnitt noch zu sprechen.
- 95 "Therapie ist ... sinnlos, wo Umwelt eine Heilung nicht dulden kann." (ZIMMER 1973, S. 435). Es gibt sogar Auffassungen, wonach eine endgültige Heilung des Individuums erst von einer veränderten Gesellschaft abhängig gemacht

- wird: "Eine endgültige Therapie ist in einer noch nicht emanzipierten Gesellschaft nicht möglich. Erst die Aufhebung der zugrunde liegenden Irrationalismen dieser Gesellschaft könnte den Freiheitsspielraum schaffen, in dem Individuen sich emanzipieren und entfalten können." (ZIMMER 1973, S. 432; er beruft sich dabei auf SKINNER 1973b.)
- 96 S. dagegen die Social-Perception-Forschung (SECORD/BACKMAN 1964, dtsh. 1976; kurzer Abriß der Ergebnisse in Bezug auf das ROGERS'sche Konzept bei FALBESANER 1974, S. 59 f.).
- 97 S. BASTINE 1973a; BERGOLD 1973; FALBESANER 1974; GWG 1975; MINSEL 1975; PONGRATZ 1973; ROGERS 1974a; 1976b; TAUSCH 1974 u.a.
- 98 S. BASTINE 1973a, S. 76-85.
- 99 Ausführliche Darstellung der Variablen und Untersuchungsergebnisse bei TAUSCH 1974.
- 100 Demgegenüber mach FALBESANER (1974, S. 70 f.) darauf aufmerksam, daß sowohl ein harmonisches als auch ein verzerrtes Selbstkonzept "auf gesellschaftlichen Inhalten in ihrer individuellen Verarbeitung" (S. 70) beruhen. Es muß nur unterschieden werden zwischen destruktiven Umwelteinflüssen, die "die Erlebnisfähigkeit und Lebenskraft des einzelnen Menschen... einschränken" (S. 70) und ein verzerrtes Selbstkonzept hervorbringen, und konstruktiven, die zu einem harmonischen Selbstkonzept wesentlich beitragen (s. dazu auch den Ansatz von AMMON 1974a im Abschnitt 3.2.2.2.3.4.): "Die Gegensätzlichkeit und Widersprüchlichkeit der auf das Individuum wirkenden Einflüsse liegt also in der Umwelt selbst und nicht zwischen Individuum und Gesellschaft." (S. 71)
Zur Selbstkonzeptdiskussion s. auch WYLIE (1968), der verschiedene Ansätze darstellt und diskutiert.
- 101 S. auch GOETZE/JAEDE 1975, S. 64.
- 102 S. Abschnitte 1.3. u. 1.4.
- 103 S. auch MAYRHOFFER/ZACHARIAS (1976), die sich eng an ULMANN (1974) und KOSSOLAPOW (1975) anlehnen: für sie gehören bei kreativem Verhalten "Erkenntnis der Umwelt" und "Umgestaltung der Umwelt" (S. 43) untrennbar zusammen.
- 104 S. die Abschnitte 1.3., 3.1.1.1. (Dissonanztheorie) u. den Exkurs im Anschluß an den Abschnitt 3.1.1. (Theorie v. BEM).
S. auch weiterführende Konzepte dieser Methode wie z.B. GOETZE/JAEDE (1975), die versuchen, in das Konzept von ROGERS und das darauf aufbauende von AXLINE (1972) lerntheoretische Ansätze einzufügen (S. 85-91), u. SCHMIDTCHEN (1974), der in sein Konzept ausdrücklich eine Verhaltensmodifikationstheorie integriert; ebenso BÖMMERT (1975) u. MANDEL/MANDEL (1973), auf die ich am Schluß dieses Abschnittes noch näher eingehen möchte.

- 105 FALBESANER (1974, S. 77 ff.) stellt in diesem Zusammenhang auch das Ziel von ROGERS in Frage, eine hohe Kongruenz von Real- und Idealkonzept zu erreichen, indem er dagegen das Ziel setzt, den Menschen zu befähigen, "von der bestehenden historischen Situation einer Gesellschaft zu abstrahieren und einige Stufen einer ethischen Weiterentwicklung zu antizipieren, um dann sein IK (= Idealkonzept) an einer für ihn konkret erreichbaren, besseren Zukunft zu orientieren, wodurch sich RK-IK-Diskrepanzen ergeben würden, in ihrem Ausmaß wesentlich abhängig von der jeweiligen Gesellschaftsstruktur." (S. 78)
- 106 S. ZIMMER 1973.
- 107 S. Abschnitt 1.4.
- 108 S. Abschnitt 1.5.
- 109 S. auch Abschnitt 3.1.
- 110 S. Abschnitt 1.3.
- 111 S. S. 348
- 112 S. Kapitel I.
- 113 S. die angegebene Literatur zur Kreativitätsforschung u. den Abschnitt 3.2.2.2.2.
- 114 S. die angegebene Literatur zur Kreativitätsforschung, vor allem KOSSOLAPOW 1975, S. 86-92.
- 115 S. die Ausführungen zum "multiplen Denken" im Abschnitt 2.2.3.3.
- 116 Zur Bedeutung des Lernens sozialer Verhaltensweisen überhaupt s. u.a. BERTRAM 1976, S. 66-73 (Zusammenfassung), HUMMELL 1969 (soziale Lernprozesse in Bezug auf soziales Verhalten), KUHLEN 1973 (Übersicht zum "Sozialen Lernen"), MISCHEL 1976, S. 306-315 u. 349-370 (soziale Lernprozesse u. Persönlichkeitsentwicklung), VOGL 1974 (Übersicht zum "Sozialen Lernen").
- 117 Dieses Buch wendet sich an Eltern und Erzieher und folgt weniger den Prinzipien wissenschaftlicher Genauigkeit als denen der Anschaulichkeit, Verständlichkeit und des Überzeugen-Wollens.
- 118 S. S. 23.
- 119 S. dazu auch den Abschnitt 1.3.3.
- 120 Ein ähnliches Projekt führten NESKE/SCHLAGHECKEN (1975) durch, die jedoch mehr als WOLLSCHLÄGER neben dem psychoanalytischen Ansatz die anderen Kreativitätsmodelle, vor allem den kognitiven Ansatz mit einbeziehen. Sie folgen vor allem den Ausführungen und Vorschlägen von KOSSOLAPOW (1972; 1973).
- 121 S. auch MAYRHOFER/ZACHARIAS (1976): "Da sich die Entwicklung des Menschen - sowohl die Aneignung als auch die praktische Entwicklung der gesellschaftlichen Wirklichkeit - als fortwährende Konfrontation mit Problemen darstellt, müßte kreative Tätigkeit als problemlösende,

praktische Tätigkeit des Menschen eine alltägliche Angelegenheit und also auch allgemeinstes Bildungsziel sein." (S. 87)

122 Siehe Abb. 14

123 Hinzuweisen ist hier auch auf die sog. "Gruppenkreativität", die besonders in der dritten Phase eine Rolle spielt und "nicht identisch zu sein braucht mit der Summe kreativer Einzelakte. ... Das einzelne Kind kann dabei durchaus den Erfolg der Unternehmung mit konformen Handlungen stützen und ein Gruppenziel ohne besondere kreative Leistung fördern helfen." (KOSSOLAPOW 1973, S. 196 f.). S. dazu auch NESKE/SCHLAGHECKEN (1975), die sehr viele methodische Anregungen zur Förderung sozial-kreativer Fähigkeiten in der und durch die Gruppe geben.

124 Er stützt sich dabei auf ADORNO (1972) und vor allem auf HALLMAN (1967, dtsh. 1970).

125 S. auch OERTER 1971.

126 Er folgt dabei der psychoanalytischen Spieltheorie, wie sie u.a. von BALLY (1969), ERIKSON (1973) und FREUD (1947a) vertreten wird.

127 S. SCHULTZ-HENCKE 1947, S. 18-39.

128 S. FREUD 1973.

129 Dieses zeitweilige Aufgeben der Realitätskontrolle wird z.B. von KRIS (1977) "Regression im Dienste des Ich" genannt (s. auch Abschnitt 2.2.3.3.); WOLLSCHLAGER unterscheidet zwischen "Regression" und "Progression": "Regression bedeutet hier Rückzug aus der Realität, Aufgabe des sogenannten logischen Denkens, Wiederherstellung des magischen Denkens, etwa in Gestalt des Aberglaubens, des Rausches, der sogenannten Geisteskrankheit oder der Neurosen mit typisch infantilen Charakterzügen als Folge einer pathologischen Vorherrschaft des Primärbereichs. Progression hingegen würde die jedem kreativen Akt vorangehende Phantasietätigkeit und den Rückzug aus der Realität zum Zwecke der Sammlung oder der Introspektion bewirken mit der Tendenz, die entdeckten neuen Möglichkeiten der bestehenden Ordnung gegenüberzustellen, also realitätsbezogene Alternativen zu formulieren und die bestehende Ordnung durch eine neue Lösung ('Erfindung') zu verändern. Wesentliches Merkmal der Progression ist die Fähigkeit zur Synthesenbildung." (S. 25) (s. auch Unterscheidung zwischen Kreativität und Neurose bei ULMANN 1970). An anderer Stelle spricht er jedoch wie KRIS von einem Regressionsvorgang mit anschließender Realitätskontrolle (S. 35 u. S. 61 ff.).

130. Ähnlich definiert MENZEL (1974), für den kreatives Verhalten unter dem sozialen Aspekt "eine Auseinandersetzung des Individuums mit Normgefügen aller Art..., die ja immer gesellschaftlich bestimmte Systeme von Konventionen darstellen: Verhaltensnormen, Sprachkonventionen, Denkschemata, Rollenklischees usf." (S. 15), bedeutet, denen

gegenüber die kreative Person aufgrund ihrer Rollenflexibilität, ihrer Fähigkeit zur Veränderung gesellschaftlicher Realität, ihrer sozialen Sensibilität und Innovationsbereitschaft Alternativen entwickelt.

131 Siehe auch S. 47 f.

132 Er macht im Verlauf seiner Darstellung selbst immer wieder darauf aufmerksam.

133 So wird z.B. "nonkonformes" (FLECHSIG 1972, S. 132) Verhalten, ein Kennzeichen kreativer Menschen, wie in Kapitel 2 dargestellt wurde, in unserer Gesellschaft häufig als "abnorm" belächelt oder sogar bekämpft, was den Kreativen in die Außenseiterrolle drängt und ihn unter Umständen von seiner Haltung abbringen kann.

134 MENZEL (1974, S. 16) macht darauf aufmerksam, daß unsere Gesellschaft nonkonformes Verhalten auf allen Gebieten hauptsächlich nur ihren Künstlern zubilligt: Kreativität als Ausnahmeverhalten in der Kunst!
S. auch MAYRHOFER/ZACHARIAS 1976, S. 87.

135 S. z.B. S. 107 ff.

136 Siehe z.B. S. 11 u. S. 125

137 So sind z.B. auch die Funktionen des sog. Kreativ-Lehrers und seine Voraussetzungen nur sehr vage dargestellt und z.T. zu pauschal und eigentlich für jeden Erzieher und Lehrer zutreffend ausgefallen:
Er ist "Berater, Informant und Verstärker von kreativen Ansätzen. ... der Garant für die Einhaltung der Spielregeln." (S. 104)

Voraussetzungen an ihn sind:

"1. Er sollte kreativ sein.

2. Er sollte wenigstens ein künstlerisches Medium bzw. Kommunikationsmedium sachlich und kreativ beherrschen und mit den übrigen vertraut sein.

3. Er sollte mit Kindern pädagogisch umgehen können und die kindliche Ausdrucksweise verstehen.

4. Er sollte das spezifische Verhalten von Kindern in Gruppen beurteilen und Gruppenprozesse pädagogisch deuten können.

5. Er sollte sein eigenes Verhalten studieren und seine Wirkung auf den Gruppenprozeß beurteilen können.

6. Er sollte bereit sein, sich durch das Lehrerteam helfen zu lassen, seine Verhaltensweisen erkennen und Strukturen in der Gruppe beobachten zu lernen.

7. Er sollte auch mit Erwachsenen (Eltern) pädagogisch umgehen können.

8. Er sollte in Gruppenpädagogik, Soziologie, Tiefen- und Lernpsychologie, Kreativitätslehre sowie Kunstpädagogik Kenntnisse besitzen.

9. Er sollte die gesellschaftliche Bedeutung und Funktion von Gruppenkreativität erkennen." (S. 111 f.)

138 Siehe Abb. 15

139 S. S. 79

- 140 S. S. 29-39; dies ist eine Folge der allzu engen Übernahme der psychoanalytischen Spieldeutung, in der das Spiel hauptsächlich Katharsisfunktionen hat, die z.B. zu den Hauptmotivationen kreativen Verhaltens, Bedürfnis nach Neuem und spielerischem Verhalten (s. die Abschnitte 2.2.3.1. u. 2.2.3.2.), im Gegensatz stehen.
- 141 Zur Kritik an den psychoanalytischen Kreativitätskonzepten s. die Darstellung des Ansatzes von AMMON im Abschnitt 3.2.2.2.3.4.
Da WOLLSCHLÄGER dem psychoanalytischen Welt- und Menschenbild folgt, muß er auch den Schwerpunkt der Veränderung allein im Individuum anlegen (s. Darstellung und Diskussion des Menschenbildes von FREUD und seinen Nachfolgern bei MISCHEL 1976), da nach FREUD und den meisten seiner Nachfolger (Ausnahmen etwa ADLER, SULLIVAN, FROMM) intrapsychische Prozesse und die Bewältigung intrapsychischer Konflikte ausschlaggebender für die Persönlichkeitsentwicklung und damit auch die Umweltbewältigung sind als z.B. interpersonale oder soziale Einflußfaktoren: "die äußere Welt ... liefert ... nur noch Auslösereize, zum Hauptaustragungsort der Probleme ist die innerseelische Bühne des Individuums geworden." (RICHTER 1972, S. 19) So weist RICHTER weiter darauf hin, daß die Psychoanalyse als Heilmethode immer wieder "an verinnerlichten kindlichen Enttäuschungen" (S. 18) anknüpfte, da sie diese als alleinige Ursache der Verunsicherung, Angst und Identitätskrise des heutigen Individuums ansah, und "nicht an der gegenwärtigen Wirklichkeit." (S. 18)
Werden andererseits von Psychoanalytikern Umwelteinflüsse, womit nicht nur familiäre gemeint sind, die in der Kindheit abgelaufen sind, miteinbezogen, so geraten sie in Gefahr, das Individuum nur noch von diesen bestimmt zu sehen ohne Einfluß- und Veränderungsmöglichkeiten seitens eines autonomen Ichs. Von daher ist vielleicht auch die Verlagerung von Realitätsveränderung zu -bewältigung bei WOLLSCHLÄGER zu verstehen, bei der das Ich im Grunde genommen ja nur antwortet, reagiert auf Zwänge, die ihm vorgegeben sind und die es nicht verändern kann; es kann nur sich selbst anpassungsfähiger machen. S. dazu LORENZER 1971, vor allem S. 28 f. Zum Thema "Psychoanalyse und Gesellschaft" s. auch DAHMER 1971 und HORN 1971: "Bezog die Es-Psychologie alles auf die Dramatik des inneren Konflikts und machte die Realität zu dessen bloßer Funktion, so besteht die Gefahr dieser ich-psychologischen Weiterentwicklung der Psychoanalyse darin, das Ich ... auf eine bloß soziologische 'Identität' zu reduzieren" (HORN 1971, S. 108).
- 142 S. FREUD 1946; 1947d - f; 1948b - d; 1949b; 1973.
- 143 S. Anna FREUD 1964.
- 144 S. HARTMANN 1960; 1972; 1975; HARTMANN/KRIS/LOEWENSTEIN 1953.
- 145 Nach FREUD 1969 u. SCHULTZ-HENCKE 1947.

- 146 S. dazu z.B. BLOCH/HAAS ROBBINS 1974.
- 147 Daher kann hier mehr als bei ROGERS auch von sozialer Kreativität gesprochen werden.
- 148 S. dazu AMMON 1974a im nächsten Abschnitt.
- 149 S.o. S. 202
- 150 S. auch die Aufsätze von Gisela AMMON, BLOCH/HAAS ROBBINS, HIDAS/BUDA u. v. KRIES in dem von Günter AMMON herausgegebenen Buch "Gruppendynamik der Kreativität" (1974).
- 151 vertreten vor allem durch FREUD und HARTMANN; s. auch GONZALES 1974 u. ZMUD 1974; zur Kritik an den älteren Konzepten s. auch LORENZER 1973.
- 152 Nach Anna FREUD (1964) handelt es sich bei der Sublimierung um einen Abwehrmechanismus des Ich.
- 153 Die Neutralisation libidinöser und aggressiver Triebe ist für HARTMANN (1972) und auch für WOLLSCHLÄGER (s.o.) die Basis der "sekundären Autonomie des Ichs" gegenüber den Triebbedürfnissen und den Anforderungen der Realität.
- 154 AMMON kommt damit sehr in die Nähe des Ansatzes von TAYLOR (1975b), den ich im letzten Abschnitt dieses Kapitels vorstellen möchte, da er am besten die meiner Ansicht nach für ein Kreativitätskonzept sozialer Prägung wichtigsten Gesichtspunkte der bisher besprochenen Ansätze vereint.
So heißt es z.B. bei TAYLOR: "The most important derivative of transaction is the emphasis it places on allowing for the development of autonomous self-regulation. It provides a basis for encouraging the development of authentic individuality with accompanying feelings of self-worth and possibly empathy and tolerance for the transactional fields of others." (S. 308)
- 155 Zu einem ähnlichen Ergebnis, wenn auch von einem anderen Ansatz ausgehend, kommt auch KOSSOLAPOW (1975): "... so kann für kreatives Verhalten unter Sozialaspekt gefordert werden, das Gesamt der Lebensführung habe in Beziehung zu kollektiven Nöten und Bedürfnissen zu stehen." (S. 136)
- 156 S. auch KRIS 1977.
- 157 S. auch FROMM 1959.
- 158 S. dazu auch Abschnitt 2.2.
- 159 Ansatzweise auch bei ANDERSON 1959.
- 160 S. auch die Ergebnisse zur Einstellungs- und Verhaltensänderung über die Gruppe und zum Einfluß gruppendynamischer Faktoren auf kreative Denkleistungen z.B. bei TORRANCE 1972b.
- 161 S. vor allem den Abschnitt 3.2.1.
- 162 S. z.B. die Darstellung einiger Interaktionsmodelle bei GRAUMANN 1972 und zum Gebiet der sozialen Wahrnehmung und

- ihres Zusammenhangs zum Verhalten z.B. HOLZKAMP 1972 u. Aufsätze in TAGIURI/PETRULLO 1958.
- 163 nach NESKE/SCHLAGHECKEN (1975, S. 40), die diese Fähigkeiten unter den Begriff der Ambiguitätstoleranz subsummieren.
- 164 S. auch KRAPPMANN 1975 u. NESKE/SCHLAGHECKEN 1975, S. 40: "Ein Individuum, das Ich-Identität behaupten will, muß auch widersprüchliche Rollenbeteiligungen und einander widerstrebende Motivationsstrukturen interpretieren und nebeneinander dulden können."
- 165 S. KRAPPMANN 1975
- 166 S. z.B. AMMON, KOSSOLAPOW 1975 (vor allem S. 137-139) u. ROGERS
- 167 S. z.B. BÜHLER/ALLEN (1974, S. 45 f.), die das sich selbst verwirklichende Individuum beschreiben, KOSSOLAPOW 1975 (vor allem S. 137-139) u. vor allem ULMANN 1974.
- 168 S. auch TAYLOR (1975b), dessen Ansatz weiter unten in diesem Abschnitt dargestellt wird.
- 169 S. auch den sog. "humanistisch-flexiblen Gewissenstyp" v. HOFFMAN 1970: S. 72, Anm. 102 dieser Arbeit.
- 170 S.o.
- 171 S. auch BÜHLER/ALLEN 1974, S. 45 f. u. KOSSOLAPOW 1975, S. 137-139 u. das Zitat von KOSSAKOWSKI auf S. 218, Anm. 178 dieser Arbeit.
- 172 TAYLOR geht dabei aus von Untersuchungen zu extremen sozialen Einstellungen autoritärer Persönlichkeiten (TAYLOR 1960), in denen er negative Korrelationen zwischen extremen und konservativen sozialen Einstellungen und Kreativität fand. Diese Untersuchungen führten ihn "to the formulation of personality transaction in which the person shapes some significant part of his environment, rather than being shaped by the environment." (TAYLOR 1975b, S. 298)
- 173 S. auch den Begriff der "Selbstverdoppelung" bei OERTER (1971, S. 295-298), die er als "Fähigkeit der Selbstdarstellung durch Assimilation der Umwelt" (S. 297) definiert. Auch für MAYRHOFFER/ZACHARIAS (1976, S. 43 u. 88 f.) gehören Wahrnehmung/Erkenntnis und Umgestaltung der Umwelt eng zusammen.
- 174 Deshalb hat TAYLOR auch andere Bewertungskriterien für das kreative Produkt als die meisten anderen Kreativitätsforscher: s.u. und S. 217, Anm. 175
- 175 Für die Bewertung des kreativen Produkts entwickelt TAYLOR jedoch z.T. andere Kriterien als z.B. TORRANCE (1966b) und WALLACH/KOGAN (1966), die von außen herangebrachte Kriterien benutzen wie etwa statistisch definierte Häufigkeit (WALLACH/KOGAN, TORRANCE) oder gesellschaftliche Anerkennung der Person als kreativ (CATTELL 1966; CATTELL/DREYDAHL 1955). Diese Überlegungen spielen

jedoch erst einmal im Rahmen dieser Arbeit eine geringere Rolle, da ein Programm nicht in der realen Umwelt der Person ansetzen kann, in der kreative Produkte geschaffen und bewertet werden, sondern nur auf die Auseinandersetzung und Veränderung der realen Umwelt vorbereiten kann: s.u.

- 176 Beibringen, Lernen von Handlungskompetenz (MAYRHOFER/ZACHARIAS 1976, S. 83 ff.)
- 177 Wobei die Betonung auf konkreten Lernsituationen liegen sollte (s. MAYRHOFER/ZACHARIAS 1976, S. 83 ff., vor allem S. 88).
- 178 S. den Abschnitt 3.3.
S. auch KOSSAKOWSKI (1971, S. 27 f.): "Durch denkende Analyse neuauftretender Handlungsbedingungen, durch antizipierendes Inbeziehungsetzen von Situationsbedingungen und zukünftigen Entwicklungstendenzen zu den eigenen Handlungsvoraussetzungen und durch die damit ermöglichte folgenkritische Vorwegnahme möglicher Handlungsergebnisse ist der Mensch in der Lage, gegebene Umweltbedingungen den eigenen und den gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechend bewußt, d.h. zielgerichtet und den Gesetzmäßigkeiten in Natur und Gesellschaft gemäß zu verändern. Eine grundlegende Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit des Menschen, seine nach außen gerichteten Handlungen auf der Grundlage verallgemeinerter Abbilder der Umwelt und verallgemeinerter Operationsregeln innerlich vorwegzunehmen, die Handlungsschritte und Handlungsfolgen am internen Modell der Wirklichkeit durchzuspielen."

3.3. Vorschläge für ein Kreativitätsprogramm zum Abbau sozialer Vorurteile am Beispiel zweier Universitätsseminare

- 1 Als exakte empirische Überprüfung der Hypothesen konnten die Ergebnisse und Erfahrungen der Seminare u.a. deswegen nicht genommen werden, weil
- der Rücklauf des verwendeten Materials (Tests, Fragebögen usw.) zu gering war,
 - die Tests oft unter Zeitdruck und z.T. zu Hause ausgefüllt werden mußten,
 - zuviele Sitzungen aufgrund von Streiks und Vollversammlungen ausfielen und deshalb
 - der Plan nicht stringent durchgehalten werden konnte,
 - keine geeignete Kontrollgruppe gefunden wurde,
 - zu viele Störvariablen wie z.B. das Dozentenverhalten nicht kontrolliert wurden,
 - der Testungseffekt sehr groß war (Übersättigung), da, um viele Variablen zu erhalten, viele Instrumente eingesetzt wurden, die Zeit innerhalb der Sommersemester jedoch zu kurz war,

- es keine Zufallsauswahl war, sondern es sich um eine Zuweisung aufgrund einer Variablen (Student im Kreativitätsseminar) handelte,
 - die verwendeten Instrumente sich z.T. als nicht geeignet erwiesen (s.u.).
- 2 Vgl. z.B. Aufsätze in der Zeitschrift "alternative", Heft 127/128, 1979; von DERSCHAU 1975; MÜLLER-WOLF 1977; PORTELE 1970; 1973a; SADER et al. 1970; SEIFFERT 1969; WINTELER 1974; s. auch FITTKAU 1972; SCHALLER 1970 (vor allem die Aufsätze von EWERT und KIEFER) u.a.
 - 3 S. von DERSCHAU 1975; MÜLLER-WOLF 1977; PORTELE 1970 u. 1973b; SADER et al. 1970; SEIFFERT 1969; WINTELER 1974; s. auch FITTKAU 1972.
 - 4 S. BAK 1973; DÜMPELMANN et al. 1977; FITTKAU 1972; GRELL 1976; MÜLLER/SCHULMEISTER 1972; MÜLLER-WOLF 1977; PORTELE 1970; 1973a u. b; SADER et al. 1970; SEIFFERT 1969 u. WINTELER 1974.
 - 5 S. auch neben der in Anm. 4 auf S. 221 angegebenen Literatur ABRAMS et al. 1972 u. HÄNDLE 1972 u. Literatur zu Beruf und Rolle des Lehrers wie z.B. BECKMANN 1970; BETZEN/NIPKOW 1971; COMBE 1971; DÖRING 1972; GAMM 1971; MOLLENHAUER 1971; SCHMITT 1973.
 - 6 S. dazu BETZEN/NIPKOW 1971; DÖRING 1972; FITTKAU 1969; RAHM 1974; RYANS 1961; TAUSCH 1963; TAUSCH et al. 1968; TAUSCH/TAUSCH 1971; TISCHLER 1974; WIECZERKOWSKI et al. 1969.
 - 7 S. auch KOCH/MÜLLER-FOHRBRODT/CLOETTA 1971: nach ihnen nehmen die "Denk-, Urteils- und Handlungsdispositionen von Lehrern" eine Schlüsselstellung "im schulischen Sozialisations- und Bildungsprozeß" überhaupt ein, vor allem auch dann, "wenn es darum geht, Konzeptionen zur Neustrukturierung des Schulsystems oder auch sonstige Innovationen in größerem Umfang praktisch zu realisieren." (S. 137)
 - 8 Bezeichnung nach RAHM 1974.
 - 9 Bezeichnung nach DAVIS/VIERNSTEIN 1972.
 - 10 S. Abschnitt 1.1.1.
 - 11 S. Abschnitt 1.1.1.; vgl. die F-Skala von ADORNO et al., die autoritär-faschistische Einstellungen messen soll und Items enthält, die pädagogische Situationen betreffen.
 - 12 FAHRENBERG/SELG 1970. Es eignen sich wahrscheinlich am besten folgende Items: Aggressivität (FPI 2), Depressivität (FPI 3), das auch Selbstsicherheit erfassen soll, Erregbarkeit (FPI 4) bzw. Impulsivität und Spontaneität, Gelassenheit (Selbstvertrauen) (FPI 6), Gehemmtheit (Selbstsicherheit, Unabhängigkeit, Kontaktfähigkeit, Experimentierfreude) (FPI 8), Offenheit (FPI 9), Emotionale Labilität (FPI N) und evtl. auch Maskulinität (FPI M), das getrennt nach Geschlecht ausgewertet werden

sollte: bei autoritären Persönlichkeiten zeigte sich häufig eine überbetonte und streng getrennte Geschlechtsrollendefinition (s. z.B. KÖRNER 1976 und LEVINSON/HUFFMAN 1954/55, dtsh. 1971), während kreative Individuen häufig auch als mit "femininen" Zügen ausgestattet beschrieben werden (s. z.B. MACKINNON 1967 u. MASLOW 1962).

Der Rücklauf dieses Fragebogens war zu gering, um auch nur tendenzielle Aussagen machen zu können.

- 13 BASTINE/BRENGELMANN 1971; s. dazu auch BASTINE et al. 1969; BASTINE et al. 1970; BASTINE 1973b
- 14 BRENGELMANN/BRENGELMANN 1960; s. auch WARNCKE/FAHRENBERG 1966; WENDELER 1967
- 15 S. zur Kritik an der Validierung des FDE auch GAENSSLEN/MANDL 1973a u. b; 1974.
Im Seminar SS 76 zeigte sich nach einer Analyse der wenigen zurückgekommenen Fragebögen und Tests in einer Gruppe eine tendenzielle negative Beziehung zwischen Kreativität und Rigidität, gemessen mit dem ENNR, aber nicht mit "direktiver Einstellung", und eine Abnahme von Rigidität und Neurotizismus (ENNR) im Nachtest, aber eine Zunahme von "direktiver Einstellung" (FDE), Extraversion hatte sich gar nicht verändert (ENNR u. FDE).
Zu den weiteren Variablen, die im Kapitel 2 beschrieben worden sind, s. die in den einzelnen Untersuchungen verwendeten Testverfahren.
- 16 S. Kritik an diesem Modell im Abschnitt 3.2.2.2.1.
- 17 Die bekanntesten sind die Tests von GUILFORD (s. die angegebene Literatur von GUILFORD u. KETTNER/GUILFORD/CHRISTENSEN 1959; WILSON et al. 1954), der Remote Association Test von MEDNICK/MEDNICK (S.A. Mednick u. M.T. Mednick: A theory and test of creative thought. Industr. busin. Psychology, 5, 1962, S. 40-48, zit. nach SEIFFGE-KRENKE 1974), die Minnesota Tests of Creative Thinking von TORRANCE (1966b) und die Kreativitätsbatterie von WALLACH/KOGAN (1965; 1966); s. auch MÜHLE/SCHELL 1970, S. 228-236 u. ULMANN 1970, S. 72-95.
- 18 RAHM 1974; SPEITLING o.J.; s. auch SEIFFGE-KRENKE (1974), die ebenfalls aus ähnlichen Gründen die TORRANCE-Tests bevorzugt.
- 19 Nach den Aussagen der Studenten vor allem bei den verbalen Aufgaben 1-3 und 6, am wenigsten bei der figuralen Aufgabe 3.
- 20 S. TORRANCE 1973.
- 21 S. dazu auch SEIFFGE-KRENKE 1974 u. SPEITLING o.J.
- 22 S. dazu auch SEIFFGE-KRENKE 1974 und weiter unten in diesem Abschnitt.
- 23 S. auch SEIFFGE-KRENKE 1974.
- 24 S. auch SEIFFGE-KRENKE 1974 u. SPEITLING o.J.

- 25 So wurde z.B. von R. SCHMITZ im Rahmen eines Seminars von KOSSOLAPOW et al. (1977/78) in Abwandlung der TORRANCE'schen Testaufgaben ein Test zur Erfassung erziehungsrelevanter Kreativität entwickelt.
- 26 Solche Fragebögen werden vor allem in gruppendynamischen Trainings und Seminaren eingesetzt: s. z.B. ANTONS 1973 u. BROCHER 1976.
- 27 S. KOSSOLAPOW et al. 1977/78
- 28 S. auch SPEITLING o.J.
Eine deutschsprachige Skala, die ebenfalls öfter erprobt worden ist und eine gewisse Validität erreicht hat (s. BICKEL/SIGNER 1975 u. DAVIS/VIERNSTEIN 1972; s. auch LANGFELDT/FINGERHUT 1975), aber nur auf die Schule ausgerichtet ist, ist die LEKU-Skala von DAVIS/VIERNSTEIN (1972).
- 29 Einige Items sind so formuliert, daß meines Erachtens Studenten der Erziehungswissenschaften diesen allein aufgrund ihres Wissens und ihrer Erfahrungen mit den am Institut vertretenen Auffassungen zustimmen müssen bzw. nicht zustimmen dürfen:
"Wenn Kinder befremdliche Einfälle zeigen, sollte man sie auslachen." (Item A5)
"Kleine Mädchen sollten bei passenden Gelegenheiten immer einen Knicks machen." (Item C6)
"Nur eine sauberes Kind ist ein erfreulicher Anblick." (Item D9)
- 30 S. dazu auch den Abschnitt 1.3.
- 31 Diese wurden hauptsächlich entnommen aus Veröffentlichungen von TAUSCH/TAUSCH und Mitarbeitern: RIECKHOFF/STEINBACH/TAUSCH 1978; TAUSCH 1958 u. 1963; TAUSCH/LANGER 1970; TAUSCH/TAUSCH 1971; TEEGEN/FITTKAU 1972.
- 32 Hierfür können mehrere Gründe vorliegen (s. auch KRAAK 1968), u.a.:
- Der Fragebogen mißt keine Vorurteile, sondern kognitives Wissen über Erziehung.
 - Zwischen kognitiven Vorurteilen und kognitiver Kreativität ist kaum ein Zusammenhang nachweisbar, wenn emotionale Faktoren nicht hinzugenommen werden (es ergab sich auch eine leicht positive Tendenz bzw. überhaupt kein Zusammenhang zwischen Kreativität, gemessen mit dem TORRANCE-Test, und Repressivität, gemessen mit dem Fragebogen).
 - Emotionale Einwirkung und Einwirkung auf das Verhalten verändern wohl Kreativität, aber nicht unbedingt kognitive Urteile (vielleicht nur Einwirkung auf die emotionalen Komponenten?).
 - Die Einwirkung auf die Urteile dauert länger, da Einstellungen u.U. schwerer veränderbar sind als das Verhalten.
- Hinzu kommt, daß der Fragebogen nicht das offene Verhalten mißt (aufgrund der Aussagen der Fragebögen zu der Einschätzung der eigenen sozialen Fähigkeiten und des

gruppendynamischen Ablaufs und aufgrund von Aussagen einzelner über die Gruppe und die anderen Mitglieder und aufgrund der Beobachtungen mit Video waren sowohl positivere Einschätzung der eigenen sozialen Fähigkeiten als auch positivere und tolerantere Aussagen über die andern Gruppenmitglieder feststellbar), einige Items nicht eindeutig und z.T. suggestiv formuliert sind und die soziale Erwünschtheits-Tendenz zu umfangreich ist.

- 33 Z.B. mit dem IST von AMTHAUER (1973).
- 34 S. Abschnitt 3.2.2.2.3.1.
- 35 S. z.B. BEER/ERL 1972; KIRST/DIEKMAYER 1971.
- 36 S. z.B. ANTONS 1973; GUDJONS 1978; SCHWÄBISCH/SIEMS 1975
- 37 S. die in Anm. 36 angegebene Literatur.
- 38 S. dazu z.B. BALON/SOKOLL 1974; FURNESS 1978; HOFFMANNS COMIC THEATER 1974; REIMANN 1972; SCHWÄBISCH/SIEMS 1975
- 39 S. dazu auch Abschnitt 3.1.2. (Änderung von Einstellungen durch Rollenspiel) und WOLLSCHLÄGERS Vorschläge zur Vermittlung sozialer Kreativität im Abschnitt 3.2.2.2.3.3.
- 40 Da das Seminar einen unerwartet großen Zulauf hatte, mußten Tutoren hinzugenommen werden, die zu wenig auf Thema und Intentionen vorbereitet werden konnten. Zu viele Sitzungen fielen aus. Es wurden keine Verhaltensweisen vorher ausgewählt und operationalisiert. Diese sollten mit zur Hypothesenfindung dienen.
- 41 In den anderen Gruppen wurde häufig der gängige Seminarstil praktiziert: zu oft und zu lange theoretische Diskussionen und Referate.
- 42 Im Sinne von ROGERS.
- 43 Siehe unten zur Durchführung des Seminars.
- 44 So fehlten uns im ersten Seminar oft die Zeit und die Grundlagen, um theoretische Erkenntnisse praktisch umzusetzen bzw. Ergebnisse aus der Praxis theoretisch zu reflektieren, weil der inhaltliche Rahmen zu weit gesteckt war.
- 45 S. dazu auch die Vorschläge von MAYRHOFER/ZACHARIAS (1976; vor allem das Kapitel: "Ästhetisches Lernen in offenen Curricula", S. 150 ff.) u. ULMANN (1974) zur Verbindung von "erkennender" und "verändernder Tätigkeit" (MAYRHOFER/ZACHARIAS 1976, S. 88) in kreativen Lernsituationen:
"Das Problem liegt einmal darin, daß die Notwendigkeit beachtet wird, erkennende Tätigkeit (Wahrnehmen) und verändernde Tätigkeit (Handeln) in der Auseinandersetzung mit einer problematischen Situation zu aktualisieren, das heißt beide auf einen interessierenden Sachverhalt zu beziehen; zum anderen müssen die Bedingungen des Lernens so beschaffen sein, daß erkennende Tätigkeit nicht nur als 'theoretische' und verändernde Tätigkeit

nicht nur als 'praktische' Aktivität betrieben werden, sondern beide theoretisch und praktisch sind." (a.a.O., S. 89)

Man soll an realen Problemen anknüpfen, die Lernprozesse an konkrete Situationen anbinden und auf komplexes Lernverhalten achten:

"Soll Erziehung nicht zur Ausbildung isolierter Fähigkeiten und voneinander unabhängiger Bedürfnisse führen, sondern wirklich perspektivisch auf die allseitige Entfaltung der Persönlichkeit gerichtet sein, müssen die im Erziehungsprozeß problematisierten Inhalte vielschichtig sein. Das heißt, sie müssen es ermöglichen, integrierte und inhaltlich gefüllte Fähigkeiten zu entwickeln, indem sie sinnliche, motorische, verbale und geistige Tätigkeiten herausfordern, und sie müssen den objektiven (elementaren, erkenntnisorientierten und sozialen) Bedürfnissen der zu Erziehenden entsprechen" (ULMANN 1974, S. 627).

- 46 Es kamen oft von einigen Teilnehmern Anforderungen an uns wie: "Ich will was lernen." - "Ich will was mitnehmen." - "Wir spielen ja nur." usw.

ZUSAMMENFASSUNG

- 1 S. den Projektteil im Abschnitt 3.3.
Dies ist jedoch aufgrund bestimmter Schwierigkeiten,
die dort geschildert werden, nur z.T. gelungen.
- 2 S. den Abschnitt 1.3. (Einstellung und Verhalten).
- 3 S. Abschnitt 3.1.1.2. (Funktionale Theorien).
- 4 S. die zahlreiche Literatur zu Kreativitätsspielen und
-trainings.
- 5 S. Abschnitt 1.3.
- 6 S. Abschnitt 3.1.
- 7 S. S.223 dieser Arbeit.

LITERATURVERZEICHNIS

- ABELSON, R.P./ROSENBERG, M.J.: Symbolic psycho-logic:
A model of attitudinal cognition. In: Readings in
attitude theory and measurement. Hg. v. M. Fishbein.
New York 1967
- ABELSON, R.P. et al. (Hg.): Theories of cognitive con-
sistency: A sourcebook. Chicago 1968
- ABRAMS, R. et al.: Exempel oder Modell? In: Blickpunkt
Hochschuldidaktik. Heft 11: Gruppendynamik in der
Seminararbeit. Reflexionen und Materialien aus einem
Seminar. Hg. v. H. Prior. 1972
- ADAMS, H.E./VIDULICH, R.N.: Dogmatism and belief congruence
in paired-associate learning.
Psychol. rep. 10, 1962, S. 91-94
- ADAMS, J.: Defensiveness on the MMPI as a function of the
warmth of test instruction.
J. consult. clinical psychol. 36, 1971, S. 444
- ADAMSON, R.E.: Functional fixedness as related to problem
solving: a repetition of three experiments.
J. exp. psychol. 44, 1952, S. 288-291
- ADAMSON, R.E./TAYLOR, D.W.: Functional fixedness as related
to elapsed time and to set.
J. exp. psychol. 47, 1954, S. 122-126
- ADLER, A.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie.
Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für
Ärzte, Psychologen und Lehrer. 2. umgearb. u. erw.
Aufl. München 1924
- ADLER, A.: Menschenkenntnis. 6. Aufl. Zürich 1954
- ADORNO, T.W.: Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie
(1955), Postscriptum (1966).
In: T.W. Adorno: Aufsätze zur Gesellschaftstheorie
und Methodologie. Frankfurt/M. 1970
- ADORNO, T.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Ge-
spräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Hg. v. G.
Kadelbach. Frankfurt/M. 1972
- ADORNO, T.W. et al.: Der autoritäre Charakter. Studien über
Autorität und Vorurteil. Bde 1 u. 2.
Gekürzte deutsche Fassung der Bde I-III u. V der
"Studies in Prejudice". New York 1950. Übers. u. hg.
v. Institut für Sozialforschung Frankfurt am Main.
Amsterdam 1968 (Bd. 1) u. 1969 (Bd. 2: 1969b)

- ADORNO, T.W. et al.: The Authoritarian Personality. Reihe: Studies in Prejudice. Hg. v. M. Horkheimer u. S.H. Flowerman. New York 1969 (1969a)
- AHRENS, H.J.: Multidimensionale Skalierung. Methodik, Theorie und empirische Gültigkeit mit Anwendungen aus der differentiellen Psychologie und Sozialpsychologie. Weinheim, Basel 1974
- ALAMSHAH, W.H.: The conditions for creativity. In: J. creat. behavior 1, 1967, S. 305-313
- ALLARD, M./CARLSON, E.R.: The generality of cognitive complexity. In: J. soc. psychol. 59, 1963, S. 73-75
- ALLEN, V.L.: Situational factors in conformity. In: Advances in experimental social psychology. Hg. v. L. Berkowitz. Bd. 2. 3. Aufl. New York 1968
- ALLEN, V.L./LEVINE, J.M.: Creativity and conformity. J. pers. 36, 1968, S. 405-419
- ALLPORT, G.W.: Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. Übertragen u. hg. v. H.v. Bracken. Stuttgart 1949
- ALLPORT, G.W.: Attitudes. In: Readings in attitude theory and measurement. Hg. v. M. Fishbein. New York 1967
- ALLPORT, G.W.: Die Natur des Vorurteils. Hg. u. kommentiert v. C.F. Graumann. Köln 1971
- ALLPORT, G.W./KRAMER, B.M.: Some roots of prejudice. In: J. psychol. 22, 1946, S. 9-39
- ALLPORT, G.W./POSTMAN, L.J.: The basic psychology of rumor. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- ALPERT, R./HABER, R.N.: Anxiety in academic achievement situations. J. abnorm. soc. psychol. 61, 1960, S. 207-215
- ALTER, R.D./WHITE, B.J.: Some norms for the dogmatism scale. In: Psychol. rep. 19, 1966, S. 967-969
- alternative, hg. v. Hildegard Brenner. Jg. 22, Heft 127/128, 1979: Der Wunsch nach Nähe. Neue Studenten. Neues Lernen?
- AMMON, G.: Kreativität und Ich-Entwicklung in der Gruppe. In: Gruppendynamik der Kreativität. Hg. v. G. Ammon. München 1974 (1974a)
- AMMON, Gisela: Stufen der Kreativität in der Vorlatenz. In: Gruppendynamik der Kreativität. Hg. v. G. Ammon. München 1974 (1974b)

- AMMON, G. (Hg.): Gruppendynamik der Kreativität. München 1974 (1974c)
- AMTHAUER, R.: IST. Intelligenz-Struktur-Test. Göttingen 1973
- ANDERSON, H.H.: Creativity as personality development. In: Creativity and its cultivation. Hg. v. H.H. Anderson. New York 1959
- ANDERSON, L.R./FISHBEIN, M.: Prediction of attitude from the number, strength, and evaluative aspect of beliefs about the attitude object: a comparison of summation and congruity theories. In: J. pers. soc. psychol. 2, 1965, S. 437-443
- ANGER, H.: Entstehung und Wandel sozialer Einstellung. In: Struktur und Dynamik des menschlichen Verhaltens. Zum Stand der modernen Psychologie. Hg. v. O.W. Haseloff. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1970
- ANSBACHER, H.L./ANSBACHER, R.R. (Hg.): Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. München 1972
- ANTONS, K.: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen 1973
- APPLEZWEIG, D.G.: Some determinants of behavioral rigidity. J. abnorm. soc. psychol. 49, 1954, S. 224-228
- ARASTEH, Josephine D.: Creativity and related processes in the young child: A review of the literature. J. genet. psychol. 112, 1968, S. 77-108
- ARONSON, E./CARLSMITH, J.M.: Experimentation in social psychology. In: The handbook of social psychology, Bd. 2. Hg. v. G. Lindzey u. E. Aronson. 2. Aufl. Reading, Mass. 1968
- ARONSON, E./MILLS, J.: The effect of severity of initiation on liking for a group. J. abnorm. soc. psychol. 59, 1959, S. 177-181
- ASCH, S.E.: Forming impressions of personality. J. abnorm. soc. psychol. 41, 1946, S. 258-290
- ASCH, S.E.: Social psychology. New York 1952
- ASCH, S.E.: Studies of independence and conformity: I. A minority of one against an unanimous majority. In: Psychol. monographs. Bd. 70, Nr. 9, 1956, S. 1-70
- ASCH, S.E.: Änderung und Verzerrung von Urteilen durch Gruppendruck. In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Neuwied 1969

- ASCH, S.E.: Beeinflußbarkeit und Unabhängigkeit: Alle gegen einen. In: Moderne Psychologische Forschung 3. Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Hg. v. F.H. Sanford u. E.J. Capaldi. Weinheim, Berlin, Basel 1971
- ASHMORE, R.D.: Solving the problem of prejudice. In: B.E. Collins: Social psychology. Social influence, attitude change, group processes, and prejudice. Reading, Mass. 1970
- AUSUBEL, D.P.: Educational psychology: A cognitive view. New York 1968
- AXLINE, Virginia M.: Play therapy and race conflict in young children. J. abnorm. soc. psychol. 43, 1948, S. 300 - 310
- AXLINE, Virginia M.: Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. München 1972
- BACK, K.W./DAVIS, K.E.: Some personal and situational factors relevant to the consistency and prediction of conforming behavior. Sociometry 28, 1965, S. 227-240
- BADURA, B.: Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation. 2. verbesserte Aufl. Stuttgart/Bad Cannstatt 1973
- BAETHGE, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. 4. unveränd. Aufl. Frankfurt/M. 1971
- BAEYER-KATTE, Wanda von: Das Unrechtsbewußtsein im terroristischen Antisemitismus. In: Vorurteile. Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung. Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe. Hg. v. Wanda von Baeyer-Katte et al. Bd. 3. Frankfurt/M. 1964
- BAEYER-KATTE, Wanda von: Politisches Fehlverhalten im Vergleich zur Neurose. In: Politische Erziehung als psychologisches Problem. Eine Schriftenreihe. Hg. v. K. Aurin et al. Bd. 4. Frankfurt/M. 1966
- BAEYER-KATTE, Wanda von et al. (Hg.): Vorurteile. Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung. Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe. Bd. 3. Frankfurt/M. 1964
- BAK (Bundesassistentenkonferenz): Materialien zum Projektstudium. Materialien der Bundesassistentenkonferenz 11. Bonn 1973
- BALLY, G.: Die Bedeutung des Spiels für das Reifen der menschlichen Persönlichkeit. In: Handbuch der Kinderpsychotherapie. Hg. v. G. Biermann. München 1969

- BALLY, G.: Einführung in die Psychoanalyse Sigmund Freuds.
Mit Originaltexten Freuds. Reinbek b. Hamburg 1976
- BALON, K.-W./SOKOLL, D.: Planspiel. Soziales Lernen in simulierter Wirklichkeit. Starnberg 1974
- BANDURA, A.: Social learning through imitation.
In: Nebraska symposium on motivation 1962. Hg. v. M.R. Jones. Lincoln 1962
- BANDURA, A.: Vicarious processes: a case of no-trial learning. In: Advances in experimental social psychology. Hg. v. L. Berkowitz. Bd. 2, 3. Aufl. New York 1968
- BANDURA, A.: Principles of behavior modification.
New York 1969
- BANDURA, A.: On modeling. In: H.N. Mischel u. W. Mischel: Readings in personality. New York 1973 (1973a)
- BANDURA, A.: Social-learning theory of identificatory processes. In: Handbook of socialization theory and research. Hg. v. D.A. Goslin. 3. Aufl. Chicago 1973 (1973b)
- BANDURA, A.: Die Analyse von Modellierungsprozessen. In: A. Bandura: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart 1976
- BANDURA, A./MCDONALD, F.J.: Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. J. abnorm. soc. psychol. 67, 1963, S. 274-281
- BANDURA, A./ROSS, Dorothea/ROSS, Sheila A.: Vicarious reinforcement and imitative learning. J. abnorm. soc. psychol. 67, 1963, S. 601-607
- BANDURA, A./ROSS, Dorothea/ROSS, Sheila A.: Stellvertretende Bekräftigung und Imitationslernen. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Grundlagentexte 2. Lernen und Instruktion. Frankfurt/M. 1973
- BANDURA, A./WALTERS, R.H.: Social learning and personality development. New York 1963 (1963a)
- BANDURA, A./WALTERS, R.H.: Aggression. In: Child psychology. The sixty-second yearbook of the national society for the study of education. Part I. Hg. v. H.W. Stevenson (J. Kagan, C. Spiker). Chicago, Ill. 1963 (1963b)
- BANDURA, A./WALTERS, R.H.: Reinforcement patterns and social behavior: aggression. In: The dynamics of aggression. Individual, group, and international analyses. Hg. v. E.I. Megargee u. J.E. Hokanson. New York 1970

- BANDURA, A./WALTERS, R.H.: Der Erwerb aggressiver Verhaltensweisen durch soziales Lernen. In: A. Schmidt-Mummendey/H.D. Schmidt: Aggressives Verhalten. Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung. 2. Aufl. München 1972
- BARLEY, D.: Grundzüge und Probleme der Soziologie. Eine Einführung in das Verständnis des menschlichen Zusammenlebens. 2. durchgesehene u. erg. Aufl. Neuwied a. Rhein u. Berlin 1966
- BARLEY, D.: Grundzüge und Probleme der Soziologie. Eine Einführung in das Verständnis des menschlichen Zusammenlebens. 7., unveränd. Aufl. Neuwied 1975
- BARON, R.A.: Attraction toward the model and model's competence as determinants of adult imitative behavior. J. pers. soc. psychol. 14, 1970, S. 345-351
- BARON, R.M.: Attitude change through discrepant action: A functional analysis. In: Psychological foundations of attitudes. Hg. v. A.G. Greenwald, T.C. Brock u. T.M. Ostrom. 2. Aufl. New York u. London 1969
- BARRES, E.: Vorurteile. Theorie - Forschungsergebnisse - Praxisrelevanz. Opladen 1978
- BARRON, F.: Personality style and perceptual choice. J. pers. 20, 1951/52, S. 385-401
- BARRON, F.: Some personality correlates of independence of judgment. J. pers. 21, 1952, S. 287-297
- BARRON, F.: Complexity - simplicity as a personality dimension. J. abnorm. soc. psychol. 48, 1953, S. 163-172
- BARRON, F.: The disposition toward originality. J. abnorm. soc. psychol. 51, 1955, S. 478-485
- BARRON, F.: Originality in relation to personality and intellect. J. pers. 25, 1956/57, S. 730-742
- BARRON, F.: The psychology of imagination. In: A source book for creative thinking. Hg. v. S.J. Parnes u. H.F. Harding. New York 1962
- BARRON, F.: The relationship of ego diffusion to creative perception. In: Widening horizons in creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964
- BARRON, F.: The psychology of creativity. In: F. Barron et al.: New directions in psychology 2. New York 1965

- BARRON, F.: The needs for order and for disorder as motives in creative activity. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966
- BARRON, F.: Complexity - simplicity as a personality variable. In: Problems in human assessment. Hg. v. D.N. Jackson u. S. Messick. New York 1967
- BARRON, F.: Creative person and creative process. New York 1969
- BARRON, F.: An eye more fantastical. In: G.A. Davis u. J.A. Scott: Training creative thinking. New York 1971
- BARRON, F./WELSH, G.S.: Artistic perception as a possible factor in personality style: Its measurement by a figure preference test. J. psychol. 33, 1952, S. 199-203
- BARRON, F./WELSH, G.S.: Künstlerische Wahrnehmung als ein möglicher Faktor des Persönlichkeitsstils: Deren Messung mit Hilfe eines Tests der Präferenzen für Figuren. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- BARTMANN, T.: Der Einfluß von Zeitdruck auf die Leistung und das Denkverhalten bei Volksschülern. Psychologische Forschung 27, 1963/64, S. 1-61
- BASS, B.M.: Authoritarianism or acquiescence? J. abnorm. soc. psychol. 51, 1955, S. 616-623
- BASS, B.M.: Reply to Messick and Jackson's comments on authoritarianism or acquiescence. J. abnorm. soc. psychol. 54, 1957, S. 426-427
- BASS, B.M.: Autoritarismus oder Acquiescence? In: Moderne Psychologische Forschung 3. Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Hg. v. F.H. Sanford u. E.J. Capaldi. Weinheim, Berlin, Basel 1971
- BASTINE, R.: Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. In: Psychotherapie. Zwischen Selbstentfaltung und Kontrolle. Hg. v. J.B. Bergold. München 1973 (1973a)
- BASTINE, R.: Zur Diskussion der Validität des F-D-E. Zs. f. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol. Heft 2, 1973, S. 116-123 (1973b)
- BASTINE, R./BRENGELMANN, J.C.: Fragebogen F-D-E. Göttingen 1971
- BASTINE, R. et al.: Konstruktion eines "Fragebogens zur direktiven Einstellung" von Lehrern (FDE). Zs. f. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol. Heft 3, 1969, S. 176-189

- BASTINE, R. et al.: Beiträge zur Konstrukt-Validierung des Fragebogens zur Direktiven Einstellung (FDE). Zs. f. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol. Heft 1, 1970, S. 47-59
- BECK, Gertrud: Kinder im politischen System. Zur politischen Sozialisation durch Familie und Grundschule. In: S. Aust u.a.: Beiträge zur politischen und sozialen Erziehung in der Grundschule. Essen 1972 (1972a)
- BECK, Gertrud: Unterrichtsversuche im 4. Schuljahr zum Problem "Manipulation" (Irreführung durch Bilder). In: S. Aust u.a.: Beiträge zur politischen und sozialen Erziehung in der Grundschule. Essen 1972 (1972b)
- BECK, J. et al.: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. München 1971
- BECKER, K.-C./WOLF, H.E.: Über Veränderungen von Vorurteiltendenzen bei Schülern. Westermanns Pädagogische Beiträge. Jg. 23, 1971, S. 519-528
- BECKER, C.: Consequences of different kinds of parental discipline. In: Review of child development research. Bd. 1. Hg. v. L. Hoffman u. L.W. Hoffman. New York 1969
- BECKER, W.C./KRUG, R.S.: The parent attitude research instrument - a research review. Child development 36, 1965, S. 329-365
- BECKER, W.C. et al.: Relations of factors derived from parent-interview ratings on behavior problems of five-year-olds. Child development 33, 1962, S. 509-535
- BECKMANN, K.-H.: Unterrichten und Beurteilen als Beruf. In: W. Klafki et al.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Frankfurt/M. 1970
- BEER, U.: Das Vorurteil. In: U. Beer/W. Klose: Überwindung von Vorurteilen. Tübingen 1974
- BEER, U./ERL, W.: Entfaltung der Kreativität. Tübingen 1972
- BEER, U./KLOSE, W.: Überwindung von Vorurteilen. Tübingen 1974
- BEHNCKE, B.: Psychoanalyse in der Erziehung. Die kindliche Entwicklung aus der Sicht psychoanalytisch orientierter Pädagogik. München 1972
- BEHRENS, W.: Modifikation kreativen Verhaltens durch Lernen am Modell: Der Einfluß verschiedener Modellbedingungen. Diplom-Arbeit Psychologie, Universität Münster, Münster 1975

- BEIER, G.: The effect of induced anxiety on some aspects of intellectual functioning: a study of the relationship between anxiety and rigidity. *American psychologist* 4, 1949, S. 273-274
- BEIER; G.: Ost-West-Vorurteile in der Politischen Bildung. Methodisch-didaktisches Modell über die Aufarbeitung von Vorurteilen. Frankfurt/M. 1971
- BELL, R.Q.: A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psych. rev.* 75, 1968, S. 81-95
- BELLAK, L.: Creativity: Some random notes to a systematic consideration. *J. proj. tech.* 22, 1958, S. 363-380
- BELSCHNER, W.: Das Lernen aggressiven Verhaltens. In: *Zu Aggression verdammt? Ein Überblick über die Psychologie der Aggression.* Hg. v. H. Selg. 3., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart 1973
- BEM, D.J.: Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychol. rev.* 74, 1967, S. 183-200
- BEM, D.J.: Attitudes as self-descriptions: Another look at the attitude-behavior link. In: *Psychological foundations of attitudes.* Hg. v. A.G. Greenwald/T.C. Brock/T.M. Ostrom. 2. Aufl. New York, London 1969
- BEM, D.J.: Self-perception theory. In: *Advances in experimental social psychology.* Hg. v. L. Berkowitz. Bd. 6. New York u. London 1972
- BEM, D.J.: Meinungen, Einstellungen, Vorurteile. Eine einführnde sozialpsychologische Darstellung. Aus dem Amerikan. v. A. Strubelt u. W. Nötzold. Zürich, Köln u. Aarau, Frankfurt/M. 1974
- BENNETT, Edith B.: Discussion, decision, commitment, and consensus in "group decision". *Human relations* 8, 1955, S. 251-273
- BENNINGHAUS, H.: Soziale Einstellungen und soziales Verhalten. Zur Kritik des Attitüdenkonzepts. In: *Soziologie. Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften.* René König zum 65. Geburtstag. Hg. v. G. Albrecht, H. Daheim u. F. Sack. Opladen 1973
- BENNINGHAUS, H.: Ergebnisse und Perspektiven der Einstellungs-Verhaltens-Forschung. Kölner Beiträge zur Sozialforschung und angewandten Soziologie. Hg. v. R. König, R. Maynitz u. E.K. Scheuch. Bd. 20. Meisenheim am Glan 1976
- BENNIS, W.G.: The temporary society. *J. creat. behavior* 3, 1969, S. 223-241

- BERELSON, B./STEINER, G.A.: Menschliches Verhalten. Grundlegende Ergebnisse empirischer Forschung. Deutschsprachige Bearbeitung v. F. u. F. Buggle. Bd. 2: Soziale Aspekte. Weinheim 1972
- BERGER, E.M.: The relation between expressed acceptance of self and expressed acceptance of others. J. abnorm. soc. psychol. 47, 1952, S. 778-782
- BERGIUS, R.: Formale Analyse der Urteile über Völker. Psychologie und Praxis, Heft 1, Jg. 3, 1959, S. 116-123
- BERGIUS, R.: Behavioristische Konzeptionen zur Persönlichkeitstheorie. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Bd. 4: Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Hg. v. Ph. Lersch u. H. Thomae. Göttingen 1960
- BERGIUS, R.: Glossar. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Hg. v. R. Bergius. Bd. 1: Allgemeine Psychologie. I. Der Aufbau des Erkennens, 2. Halbbd.: Lernen und Denken. Göttingen 1964 (1964a)
- BERGIUS, R.: Produktives Denken (Problemlösen). In: Handbuch der Psychologie. Hg. v. R. Bergius. Bd. 1, 2. Halbbd. Göttingen 1964 (1964b)
- BERGIUS, R.: Analyse der "Begabung": Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Hg. v. H. Roth. 7. Aufl. Stuttgart 1971
- BERGIUS, R.: Sozialpsychologie. Hamburg 1976 (1976a)
- BERGIUS, R.: Übersicht über vermutliche Determinanten der Vorurteile. In: Werner Sacher: Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken, Kastellaun 1976 (1976b)
- BERGIUS, R./WERBIK, H./SCHUBRING, G.: Urteile deutscher Arbeitnehmer in Relation zur Zahl ihrer ausländischen Bekannten. II.: Unterschiede zwischen verschiedenen Kontaktgruppen. Psychol. Beitr. 12, 1970, S. 485-532
- BERGIUS, R./WERBIK, H./WINTER, G.: Urteile deutscher Arbeitnehmer über Völker in Relation zur Zahl ihrer ausländischen Bekannten. I.: Theorie, Methode der Erhebung und kollektive Stereotypen. Psychol. Beitr. 12, 1970, S. 241-310
- BERGLER, R.: Psychologiestereotyper Systeme. Ein Beitrag zur Sozial- und Entwicklungspsychologie. Bonn, Stuttgart 1966
- BERGLER, R./SIX, B.: Stereotype und Vorurteile. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Hg. v. K. Gottschaldt et al. Bd. 7: Sozialpsychologie. 2. Halbbd.: Forschungsbereiche. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972

- BERGOLD, J.B. (Hg.): Psychotherapie. Zwischen Selbstentfaltung und Kontrolle. München 1973
- BERKOWITZ, L.: Anti-semitism and the displacement of aggression. J. abnorm. soc. psychol. 59, 1959, S. 182-187
- BERKOWITZ, L.: Anti-semitism, judgmental processes, and displacement of hostility. J. abnorm. soc. psychol. 62, 1961, S. 210-215
- BERKOWITZ, L.: Aggression. A social psychological analysis. New York 1962
- BERKOWITZ, L.: Aggressive cues in aggressive behavior and hostility catharsis. Psychol. rev. 71, 1964, S. 104-122
- BERKOWITZ, L.: The concept of aggressive drive: Some additional considerations. In: Advances in experimental social psychology. Hg. v. L. Berkowitz. Bd. 2. 3. Aufl. New York 1968
- BERKOWITZ, L.: Social motivation. In: The handbook of social psychology. Hg. v. G. Lindzey u. E. Aronson. Bd. 3. 2. Aufl. Reading, Mass. 1969 (1969a)
- BERKOWITZ, L.: Aggressions-Auslöser, aggressives Verhalten und Katharsis von Feindseligkeiten. In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Neuwied 1969 (1969b)
- BERKOWITZ, L.: Grundriß der Sozialpsychologie. München 1976
- BERKOWITZ, L./GEEN, R.G.: Film violence and the cue properties of available targets. J. pers. soc. psychol. 3, 1966, S. 525-530
- BERKOWITZ, L./GEEN, R.G.: Stimulus qualities of the target of aggression: A further study. J. pers. soc. psychol. 5, 1967, S. 364-368
- BERKOWITZ, L./GREEN, J.A.: The stimulus qualities of the scapegoat. J. abnorm. soc. psychol. 64, 1962, S. 293-301
- BERKOWITZ, L./LEPAGE, A.: Weapons as aggression-eliciting stimuli. J. pers. soc. psychol. 7, 1967, S. 202-207
- BERKOWITZ, L./LEPAGE, A.: Waffen als aggressionsauslösende Reize. In: A. Schmidt-Mummendey/H.D. Schmidt: Aggressives Verhalten. Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung. 2. Aufl. München 1972
- BERLYNE, D.E.: Behavior theory as personality theory. In: Handbook of personality theory and research. Hg. v. E.F. Borgatta u. W.W. Lambert. Chicago 1968

- BERLYNE, D.E.: Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation. Stuttgart 1974
- BERNHARDSON, C.S.: Dogmatism, defense mechanisms, and social desirability responding. Psychol. rep. 20, 1967, S. 511-513
- BERTRAM, Birgit: Typen moralischen Urteilens. Diss.Phil.. Fak. Universität Düsseldorf. Düsseldorf 1976
- BETTELHEIM, B./JANOWITZ, M.: Social change and prejudice, including dynamics of prejudice. New York, London 1975
- BETZEN, K./NIPKOW, K.E. (Hg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. Texte. München 1971
- BICKEL, P./SIGNER, R.: Beziehungen zwischen Fremd - und Selbstbeurteilung des Unterrichtsverhaltens. Zs. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol. H. 4, 1975, S. 247-253
- BIERI, J.: Parental identification, acceptance of authority, and within-sex differences in cognitive behavior. J. abnorm. soc. psychol. 60, 1960, S. 76-79
- BIERI, J./BLACKER, E.: The generality of cognitive complexity in the perception of people and inkblots. J. abnorm. soc. psychol. 53, 1956, S. 112-117
- BIERI, J./BRADBURN, W.M./GALINSKY, M.D.: Sex differences in perceptual behavior. J. pers. 26, 1958, S. 1-12
- BIERI, J. et al.: Clinical and social judgment: The discrimination of behavioral information. New York 1966
- BILLER, H.B./SINGER, D.L./FULLERTON, M.: Sex-role development and creative potential in kindergarten-age boys. Developmental psychol. 1, 1969, S. 291-296
- BINTIG, A. et al.: Kritische Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim u. Basel 1976
- BIRCH, H.G./RABINOWITZ, H.S.: The negative effect of previous experience on productive thinking. J. exp. psychol. 41, 1951, S. 121-125
- BLAKE, R./DENNIS, W.: The development of stereotypes concerning the negro. J. abnorm. soc. psychol. 38, 1943, S. 525-531
- BLAKE, R.R./SHEPARD, H.A./MOUTON, Jane S.: Managing inter-group conflict in industry. Houston, Texas 1964

- BLOCH, G.R./HAAS ROBBINS, N.: Handhabung des Nein in der analytischen Gruppentherapie. In: Gruppendynamik der Kreativität. Hg. v. G. Ammon. München 1974
- BLOCK, J.: Personality characteristics associated with father's attitudes toward child-rearing. Child development 26, 1955, S. 41-48
- BLOCK, J./BLOCK, Jeanne: An investigation of the relationship between intolerance of ambiguity and ethnocentrism. J. pers. 19, 1951, S. 303-311
- BLOOM, B.S.: Report on creativity research by the examiner's office of the University of Chicago. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966
- BLOOM, B.S. (Hg.): Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. 15. Aufl. New York 1969
- BLOOM, B.S. (Hg.) et al.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1972
- BLOOMBERG, M.: An inquiry into the relationship between field independence-dependence and creativity. J. psychol. 67, 1967, S. 127-140
- BLUM, A.: The relationship between rigidity-flexibility in children and their parents. Child development 30, 1959, S. 297-304
- BLUM, G.S.: Assessment of psychodynamic variables by the blacky pictures. In: Advances in psychological assessment. Bd. 1. Hg. v. P. McReynolds. 2. Aufl. Palo Alto 1970
- BLUMENBERG, F.-J./KURY, H. (Bearb. u. Hg.): Einstellung. In: Herder Lexikon Psychologie. Freiburg, Basel, Wien 1975
- BÖHM, W.E.: Lehrerbildung und politische Erziehung in psychologischer Sicht. In: Politische Erziehung als psychologisches Problem. Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe. Hg. v. Kurt Aurin et al. Bd. 4. Frankfurt/M. 1966
- BÖNSCH, M./SILKENBEUMER, R.: Soziales Lernen und Vorurteile. Die Vorurteilsproblematik in der Schule. Hannover 1972
- BOESCH, E.E.: Psychologische Überlegungen zum Rassenvorurteil. In: Vorurteile. Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung. Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe. Hg. v. Wanda von Baeyer-Katte et al. Bd. 3. Frankfurt/M. 1964

- BOGARDUS, E.S.: The measurement of social distance. In: Readings in social psychology. Hg. v. Th. M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- BOMMERT, H.: Der therapeutische Prozeß unter dem Gesichtspunkt des Lernens. In: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Hg. v. der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. -GWG. München 1975
- BOMMERT; H. et al.: Untersuchung zur Förderung lernbehinderter Sonderschüler durch klienten-zentrierte Verhaltensmodifikation. Psychol. in Erz. u. Unterr. 22, 1975, S. 129-136
- BONO, E.de: Information processing and new ideas - Lateral and vertical thinking. J. creat. behavior 3, 1969, S. 159-171
- BONO, E. de: Laterales Denken. Ein Kursus zur Erschließung Ihrer Kreativitätsreserven. Reinbek b. Hamburg 1971
- BONO, E. de: Informationsverarbeitung und neue Ideen - Laterales und vertikales Denken. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- BORCHERT, J.: Der Einfluß stellvertretender Verstärkung auf das unterrichtsbezogene Frageverhalten bei lernbehinderten Sonderschülern. Psychol. in Erz. u. Unterr., Jg. 24, 1977, S. 306-309
- BORCHERT, J./MASENDORF, F.: Zum Bedingungsverhältnis von Sozialstatus, Erziehungsstil der Mutter und des Lehrers und affektiven Schülervariablen. Psychol. in Erz. u. Unterr., Jg. 22, 1975, S. 137-147
- BOROD, J./GROSSMAN, J.C./EISENMAN, R.: Extraversion, anxiety, creativity and grades. Perceptual and motor skills 33, 1971, S. 1106
- BOTTENBERG, E.H.: Studien zur Kreativität: I. Kreativität und Persönlichkeit. In: Beiträge zur Persönlichkeitspsychologie und Persönlichkeitsdiagnostik. Selbstkonzept - Kreativität - Erziehungsstile - Politische Einstellungen - Berufseignung. Redaktion: E.G. Wehner. Bern 1976 (1976a)
- BOTTENBERG, E.H.: Studien zur Kreativität: II. Kreativität, Persönlichkeit und kognitive Stile. In: Beiträge zur Persönlichkeitspsychologie und Persönlichkeitsdiagnostik. Selbstkonzept - Kreativität - Erziehungsstile - Politische Einstellungen - Berufseignung. Redaktion: E.G. Wehner. Bern 1976 (1976b)
- BOWERS, Patricia G.: Effects of hypnosis and suggestions of reduced defensiveness on creativity test performance. J. pers. 35, 1967, S. 311-322

- BOWERS, W.J.: Normative constraints on deviant behavior in the college context. *Sociometry* 31, 1968, S. 370-385
- BRAEN, B.B.: Development of a theoretically-based manifest rigidity inventory. *Psychol. rep.* 6, 1960, S. 75-88
- BRAMEL, Dana: Dissonance, expectation, and the self. In: *Theories of cognitive consistency: A sourcebook.* Hg. v. R.P. Abelson et al. Chicago 1968
- BRAMEL, Dana: Interpersonelle Anziehung und Feindseligkeit. In: *Forschungsgebiete der Sozialpsychologie 1.* Eine Einführung für das Hochschulstudium. Hg. v. S. Moscovici. Frankfurt/M. 1975
- BRANDTSTÄTTER, H./SCHULER, H./STOCKER-KREICHGAUER, Gisela: *Psychologie der Person. Sozioökonomie 2.* Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1974
- BRANDT, Ursula/KÖHLER, B.: Norm und Konformität. In: *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden.* Hg. v. K. Gottschaldt et al. Bd. 7: *Sozialpsychologie.* 2. Halbbd. Forschungsbereiche. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972
- BRAY, D.W.: The prediction of behavior from two attitude scales. *J. abnorm. soc. psychol.* 45, 1950, S. 64-84
- BREHM, J.W.: Attitudinal consequences of commitment to unpleasant behavior. *J. abnorm. soc. psychol.* 60, 1960, S. 379-383
- BREHM, J.W.: Attitude change from threat to attitudinal freedom. In: *Psychological foundations of attitudes.* Hg. v. G. Greenwald/T.C. Brock u. M. Ostrom. 2. Aufl. New York, London 1969
- BREHM, J.W./COHEN, A.R.: *Explorations in cognitive dissonance.* New York 1962
- BRENGELMANN, J.C./BRENGELMANN, L.: Deutsche Validierung von Fragebogen der Extraversion, neurotischen Tendenz und Rigidität. *Zs. exp. angew. Psychol.*, H. 7, 1960, S. 291-331
- BRENTANO, Margherita von: Die Endlösung - Ihre Funktion in Theorie und Praxis des Faschismus. In: *Antisemitismus. Zur Pathologie der bürgerlichen Gesellschaft.* Hg. v. H. Huss u. A. Schröder. Frankfurt/M. 1965
- BREWER, Marilyn B.: Determinants of social distance among east african tribal groups. *J. pers. soc. psychol.* 10, 1968, S. 279-289

- BRICKENKAMP, R.: Zur Förderung und Messung kreativen Verhaltens. In: Fortschritte der Pädagogischen Psychologie. Hg. v. H.W. Krohne. München, Basel 1975
- BRIGHAM, J.C.: Racial stereotypes, attitudes, and evaluations of and behavioral intentions toward negroes and whites. Sociometry 34, 1971, S. 360-380
- BROCHER, T.: Zum Vorurteil des Antisemitismus. Tribüne. Zeitschrift zum Verständnis des Judentums. Jg. 5, Heft 20, 1966, S. 2121-2135
- BROCHER, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. 12. Aufl. Braunschweig 1976
- BROCK, T.C.: Implications of commodity theory for value change. In: Psychological foundations of attitudes. Hg. v. A.G. Greenwald, T.C. Brock u. T.M. Ostrom. 2. Aufl. New York, London 1969
- BRODY, Grace F.: Relationship between maternal attitudes and behavior. J. pers. soc. psychol. 2, 1965, S. 317-323
- BRONFENBRENNER, U.: The study of identification through interpersonal perception. In: Person perception and interpersonal behavior. Hg. v. R. Targiuri u. L. Petrullo. Stanford, Calif. 1958
- BROWN, R.: Social psychology. New York, London 1965
- BROWN, R.W.: A determinant of the relationship between rigidity and authoritarianism. J. abnorm. soc. psychol. 48, 1953, S. 469-476
- BRÜCKNER, P.: Analyse des Vorurteils: Begriff, Genese, soziale und politische Bedeutung. Tribüne. Jg. 5, H. 20, 1966, S. 2091-2111 (1966a)
- BRÜCKNER, P.: Zur Pathologie des Gehorsams. In: Politische Erziehung als psychologisches Problem. Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe. Hg. v. K. Aurin et al. Bd. 4. Frankfurt/M. 1966 (1966b)
- BRUNER, J.S.: The conditions of creativity. In: Contemporary approaches to creative thinking. Hg. v. H.E. Gruber, G. Terrell u. M. Wertheimer. 4. Aufl. New York 1967
- BRUNER; J.S.: Der Prozeß der Erziehung. Berlin 1970
- BRUNER; J.S.: Der Akt der Entdeckung. In: Entdeckendes Lernen. Hg. v. H. Neber. Weinheim 1973
- BRUNER, J.S./GOODMAN, Cecile C.: Value and need as organizing factors in perception. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947

- BRUNER, J.S./PERLMUTTER, H.V.: Compatriot and foreigner: A study of impression formation in three countries. J. abnorm. soc. psychol. 55, 1957, S. 253-260
- BRUNK, L. et al.: A correlational study of two reasoning problems. J. exp. psychol. 55, 1958, S. 236-241
- BRUNNER, E.J.: Verhaltensmodifikation in der Schulklasse und das Kommunikationssystem "Lehrer-Schüler". Psychol. in Erz. u. Unterr., Jg. 24, 1977, S. 37-43
- BRUNOTTE, Erika-Ruth: Vorurteile gegenüber Frauen. In: Das Vorurteil als Bildungsbarriere. Elf Beiträge. Hg. v. W. Strzelewicz. 3. Aufl. Göttingen 1972
- BRUVOLD, W.H.: Belief and behavior as determinants of attitude. J. soc. psychol. 90, 1973, S. 285-289
- BUDNER, S.: Intolerance of ambiguity as a personality variable. J. pers. 30, 1962, S. 29-50
- BÜHLER, Charlotte: Psychologie im Leben unserer Zeit. München, Zürich 1962
- BÜHLER, Charlotte: Kindheit und Jugend. Genese des Bewußtseins. 4. Aufl. Göttingen 1967
- BÜHLER, Charlotte/ALLEN, Melanie: Einführung in die humanistische Psychologie. Stuttgart 1974
- BURNSTEIN, E./MCRAE, A.V.: Some effects of shared threat and prejudice in racially mixed groups. J. abnorm. soc. psychol. 64, 1962, S. 257-263
- BUSS, A.W.: The psychology of aggression. New York 1961
- BUSSE, T.V.: Establishment of the flexible thinking factor in fifth-grade boys. J. psychol. 69, 1968, S. 93-100
- BUSSE, T.V.: Child-rearing antecedents of flexible thinking. Developmental psychol. 1, 1969, S. 585-591
- BYRNE, D.: The repression-sensitization scale: rationale, reliability, and validity. J. pers. 29, 1961, S. 334-349
- BYRNE, D.: Repression-sensitization as a dimension of personality. In: Progress in experimental personality research. Hg. v. B.A. Maher. Bd. I. New York 1964
- BYRNE, D.: Parental antecedents of authoritarianism. J. pers. soc. psychol. 1, 1965, S. 369-373
- BYRNE, D./BARRY, J./NELSON, D.: Relation of the revised repression-sensitization scale to measures of self-description. Psychol. rep. 13, 1963, S. 323-334

- BYRNE, D./BLAYLOCK, B./GOLDBERG, J.: Dogmatism and defense mechanisms. Psychol. rep. 18, 1966, S. 739-742
- CAKOWSKI, Z.: A creative problem solving process. J. creat. behavior 3, 1969, S. 185-193
- CAKOWSKI, Z.: Ein kreativer Problemlösungsprozeß. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- CAESAR, Beatrice: Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtenspezifischer Sozialisation. Reinbek b. Hamburg 1973
- CAMPBELL, D.T.: The indirect assessment of social attitudes. Psychol. bull. 47, 1950, S. 15-38
- CAMPBELL, D.T.: Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In: Psychology: A study of a science. Study II. Empirical substructure and relations with other sciences. Bd. 6. Investigations of man as socius: Their place in psychology and the social sciences. Hg. v. S. Koch. New York, San Francisco, Toronto, London 1963
- CAMPBELL, D.T.: Stereotypes and the perception of group differences. American psychologist 22, 1967, S. 817-829
- CAMPBELL, D.T./FISKE, D.W.: Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. Psychol. bull. 56, 1959, S. 81-105
- CAMPBELL, D.T./HUNT, W.A./LEWIS, N.A.: The effects of assimilation and contrast in judgments of clinical materials. Amer. J. psychol. 70, 1957, S. 347-360
- CAMPBELL, D.T./LEVINE, R.A.: Ethnocentrism and intergroup relations. In: Theories of cognitive consistency: A Sourcebook. Hg. v. R.P. Abelson et al. Chicago 1968
- CAMPBELL, J.D.: Peer relations in childhood. In: Review of child development research. Hg. v. M.L. Hoffman u. L.W. Hoffman. Bd. 1. New York 1964
- CANTRIL, H.: The intensity of an attitude. J. abnorm. soc. psychol. 41, 1946, S. 129-135
- CANTRIL, H.: Public opinion in flux. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- CAREY, Gloria L./ROGOW, A.A./FARRELL, Calista: The relationship between the F scale and aphorism usage and agreement. J. psychol. 43, 1957, S. 163-167

- CARLSON, E.R.: Attitude change through modification of attitude structure. J. abnorm. soc. psychol. 52, 1956, S. 256-261
- CARTWRIGHT, D.: Wie man Menschen verändern kann: Praktische Anwendung der gruppensdynamischen Theorie. In: Verhaltensänderung. Psychologische Theorien der Veränderung menschlichen Verhaltens. Hg. v. C. Rohr. München 1972
- CARTWRIGHT, D./ HARARY, F.: Structural balance: A generalization of HEIDER's theory. Psychol. rev. 63, 1956, S. 277-293
- CARTWRIGHT, D./ZANDER, A. (Hg.): Group dynamics. Research and theory. 3. Aufl. New York 1970
- CASHDAN, S./WELSH, G.S.: Personality correlates of creative potential in talented high school students. J. pers. 34, 1966, S. 445-455
- CATTELL, R.B.: The personality and motivation of the researcher from measurements of contemporaries and from biography. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966
- CATTELL, R.B./DREYDAHL, J.E.: A comparison of the personality profile (16 P.F.) of eminent researchers with that of eminent teachers and administrators, and of the general population. British J. psychol 46, 1955, S. 248-261
- CATTELL, R.B./SCHEIER, I.H.: The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. New York 1961
- CHAMBERS, J.A.: Relating personality and biographical factors to scientific creativity. Psychol. monographs 78, No. 7 (Whole No. 584), 1964
- CHAPANIS, Natalia P./CHAPANIS, A.: Cognitive dissonance: Five years later. Psychol. bull. 61, 1964, S. 1-22
- CHAPMAN, L.J./CAMPBELL, D.T.: Response set in the F scale. J. abnorm. soc. psychol. 54, 1957, S. 129-132
- CHARLTON, M. et al.: Auswirkungen von Verhaltensmodellen aus einem Fernsehwestern auf Gruppenarbeitsverhalten und Aggressionsbereitschaft von Grundschulern. Psychol. in Erz. u. Unterr., Jg. 21, 1974, S. 164-175
- CHILD, I.L.: Personality in culture. In: Handbook of personality theory and research. Hg. v. E.F. Borgatta u. W.W. Lambert. Chicago 1968
- CHOWN, S.M.: Rigidity - a flexible concept. Psychol. bull. 56, 1959, S. 195-223

- CHRISTIE, R.: Changes in authoritarianism as related to situational factors. *American psychologist* 7, 1952, S. 307-308
- CHRISTIE, R.: Eysenck's treatment of the personality of communists. *Psychol. bull.* 53, 1956, S. 411-430
- CHRISTIE, R./COOK, P.: A guide to published literature relating to the authoritarian personality through 1956. *J. psychol.* 45, 1958, S. 171-199
- CHRISTIE, R./HAVEL, Joan/SEIDENBERG, B.: Is the F scale irreversible? *J. abnorm. soc. psychol.* 56, 1958, S. 143-159
- CIALDINI, R.B./INSKO, C.A.: Attitudinal verbal reinforcement as a function of informational consistency: A further test of the two-factor theory. *J. pers. soc. psychol.* 12, 1969, s. 342-350
- CLARK, C.M./VELDMAN, D.J./THORPE, J.S.: Convergent and divergent thinking abilities of talented adolescents. *J. educ. psychol.* 56, 1965, S. 157-163
- CLARK, K.B./CLARK, Mamie P.: Racial identification and preference in negro children. In: *Readings in social psychology*. Hg. v. E.E. Maccoby, T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. 3. Aufl. New York 1958
- CLAUSS, G. et al. (Hg.): *Wörterbuch der Psychologie*. Leipzig 1976
- CLAUSSEN, B.: Politische Sozialisation. Forschungsergebnisse - Diskussionsstand - Konsequenzen. In: *Materialien zur politischen Sozialisation. Zur sozialwissenschaftlichen Fundierung politischer Bildung*. Hg. v. B. Claußen. München 1976 (1976a)
- CLAUSSEN, B.: Problemfelder kritischer Sozialisationsforschung im Kindesalter. In: *Materialien zur politischen Sozialisation. Zur sozialwissenschaftlichen Fundierung politischer Bildung*. Hg. v. B. Claußen. München 1976 (1976b)
- CLAYTON, Martha B./JACKSON, D.N.: Equivalence range, acquiescence, and overgeneralization. *Educational and psychological measurement*, Bd. 21, 1961, S. 371-382
- CLAYTON, Martha B./JACKSON, D.N.: Äquivalenzbreite, Acquiescence und Übergeneralisation. In: *Moderne Psychologische Forschung 3. Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie*. Hg. v. F.H. Sanford u. E.J. Capaldi. Weinheim 1971
- COHEN, A.R.: A dissonance analysis of the boomerang effect. *J. pers.* 30, 1962, S. 75-88

- COHEN, A.R.: Attitude change and social influence. 6. Aufl.
New York 1964
- COHEN, A.R./TERRY, H.I./JONES, Ch.B.: Attitudinal effects
of choice in exposure to counterpropaganda. J. abnorm.
soc. psychol. 58, 1959, S. 388-391
- COHN, T.S.: Is the F scale indirect? J. abnorm. soc. psychol.
47, 1952, S. 732
- COHN, T.S.: The relation of the F scale to a response to
answer positively. American psychologist 8, 1953,
S. 335
- COLEMAN, Janet F./BLAKE, R.R./MOUTON, Jane S.: Task
difficulty and conformity pressures. J. abnorm. soc.
psychol. 57, 1958, S. 120-122
- COLEMAN, J.S.: The adolescent society. The social life of
the teenager and its impact on education. New York
1961
- COLLINS, B.E.: The effect of monetary inducements on the
amount of attitude change produced by forced
compliance. In: Role playings, reward, and attitude
change. An enduring problem in psychology. Hg. v.
A.C. Elms. New York 1969
- COLLINS; B.E./HOYT, M.F.: Personal responsibility-for-
consequences: An integration and extension of the
"forced-compliance" literature. J. exp. soc. psychol.
8, 1972, S. 558-593
- COMBE; A.: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraus-
setzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins.
München 1971
- COOK, L.A.: College programs in intergroup relations. A
report by twenty-four colleges participating in the
college study in intergroup relations, 1945-49.
College study in intergroup relations. Bd. 1.
Washington 1950
- COOK; L.A.: Intergroup relations in teacher education. An
analytical study of intergroup education in colleges
and schools in the United States: Functions, current
expressions, and improvements. College study in inter-
group relations. Bd. 2. Washington 1951
- COOMBS, C.H.: Psychological scaling without a unit of
measurement. Psychol. rev. 57, 1950, S. 145-158
- COOPER, J./WORCHEL, S.: Role of undesired consequences in
arousing cognitive dissonance. J. pers. soc. psychol.
16, 1970, S. 199-206

- COUCH, A./KENISTON, K.: Yeasayers and naysayers: Agreeing response set as a personality variable. J. abnorm. soc. psychol. 60, 1960, S. 151-174
- COWEN, E.L.: The influence of varying degrees of psychological stress on problem-solving rigidity. J. abnorm. soc. psychol. 47, 1952, S. 512-519
- COWEN, E.L./LANDES, J./SCHAET, D.E.: The effects of mild frustration on the expression of prejudiced attitudes. J. abnorm. soc. psychol. 58, 1959, S. 33-38
- CRANACH, M.L. von: Meinungsänderung durch eigenes Handeln. Die Rückwirkung einstellungskonträrer Agitation. Psychol. Forschung 28, 1964/65, S. 89-152
- CRANACH, M. von: Meinungsänderung durch eigenes Sprechen. Zs. exp. angew. Psychol. 12, 1965, S. 1-9
- CRANACH, M. von/IRLE, M./VETTER, H.: Zur Analyse des Bumerang-Effektes. Größe und Richtung der Änderung sozialer Einstellungen als Funktion ihrer Verankerung in Wertsystemen. In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. u. eingeleitet v. M. Irle u. H. Vetter. Neuwied u. Berlin 1969
- CRANE, B.R.: Pre-adolescent gangs: A typological interpretation. J. genet. psychol. 81, 1952, S. 113-123
- CROCKETT, W.H./MEIDINGER, T.: Authoritarianism and interpersonal perception. J. abnorm. soc. psychol. 53, 1956, S. 378-380
- CRONBACH, L.J.: Processes affecting scores on "understanding of others" and "assumed similarity". Psychol. bull. 52, 1955, S. 177-193
- CRONBACH, L.J.: Einführung in die pädagogische Psychologie. Weinheim 1971
- CRUTCHFIELD, R.S.: Detrimental effects of conformity pressures on creative thinking. Psychol. Beitr. 6, 1961, S. 463-471
- CRUTCHFIELD, R.S.: Conformity and creative thinking. In: Contemporary approaches to creative thinking. A symposium held at the university of Colorado. Hg. v. H.E. Gruber, G. Terrell u. M. Wertheimer. 4. Aufl. New York 1967
- CRUTCHFIELD, R.S.: Schädliche Auswirkungen von Konformitätsdruck auf kreatives Denken. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- CULBERTSON, F.M.: Modification of an emotionally held attitude through role playing. J. abnorm. soc. psychol. 54, 1957, S. 230-233

- DAHMER, H.: Psychoanalyse und historischer Materialismus.
In: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. 2. Aufl.
Frankfurt/M. 1971
- DANN, H.-D.: Müssen Aggressionen ausgelebt werden? In:
Amélie Schmidt-Mummendey/Hans Dieter Schmidt:
Aggressives Verhalten. Neue Ergebnisse der psycholo-
gischen Forschung. 2. Aufl. München 1972 (1972a)
- DANN, H.-D.: Aggression und Leistung. Gewährung und Unter-
bindung von Aggression in ihrer Auswirkung auf Lei-
stungsverhalten. Stuttgart 1972 (1972b)
- DANN, H.-D./DOISE, W.: Bedingungen des Wahrnehmens und Ver-
haltens zwischen Gruppen. In: Bericht über den 28.
Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie
in Saarbrücken 1972. Bd. 3. Hg. v. L.H. Eckensberger
u. Uta S. Eckensberger. Göttingen 1974
- DAS, J.P./NANDA, P.C.: Mediated transfer of attitudes.
J. abnorm. soc. psychol. 66, 1963, S. 12-16
- DAVIDS, A.: Some personality and intellectual correlates of
intolerance of ambiguity. J. abnorm. soc. psychol. 51,
1955, S. 415-420
- DAVIDSON, A.R./JACCARD, J.J.: Population psychology: A
new look at an old problem. J. pers. soc. psychol. 31,
Nr. 6, 1975, S. 1073-1082
- DAVIS, E.E.: Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung.
In: Vorurteile. Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung.
Bd. 3. Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe.
Hg. v. Wanda von Baeyer-Katte et al.. Frankfurt/M. 1964
- DAVIS, E.E.: Quellen von Vorurteilen. In: Werner Sacher:
Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken, Kastellaun 1976
- DAVIS, E.E./VIERNSTEIN, N.: Entwicklung einer Skala zur
Messung der Einstellungen von Lehrern zu Kind und
Unterricht. Zs. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol.,
Bd. 4, Heft 3, 1972, S. 194-216
- DAVIS, G.A.: Training creativity in adolescence: A
discussion of strategy. J. creat. behavior 3, 1969,
S. 95-104
- DAVIS, G.A.: Übung der Kreativität im Jugendalter: eine
Diskussion über die Strategie. In: Kreativität und
Schule. Hg. v. G. Mühle u. C. Schell. München 1970
- DAVIS; G.A./SCOTT, J.A.: Training creative thinking.
New York 1971

- DAVITZ, J.R.: The effects of previous training on postfrustration behavior. *J. abnorm. soc. psychol.* 47, 1952, S. 309-315
- DAWES, R.M.: Grundlagen der Einstellungsmessung. Übers. u. bearb. v. B. Six u. H.J. Henning. Weinheim, Basel 1977
- DAWSON, J.L.M.: Cultural and physiological influences upon spatial-perceptual processes in West Africa-Part: I. *Internat. J. psychol.* 2, 1967, S. 115-128
- DAY, H.: Role of specific curiosity in school achievement. *J. educ. psychol.* 59, 1968, S. 37-43
- DECHENE, H.C.: Geschwisterkonstellation und psychische Fehlentwicklung. München 1967
- DEFLEUR, M.L./WESTIE, F.R.: Verbal attitudes and overt acts: An experiment on the salience of attitudes. *American sociol. rev.* 23, 1958, S. 667-673
- DELLAS, M./GAIER, E.L.: Identification of creativity: The individual. *Psychol. bull.* 73, 1970, S. 55-73
- DENIKE, L.D.: The temporal relationship between awareness and performance in verbal conditioning. *J. exp. psychol.* 68, 1964, S. 521-529
- DENKER, R.: Aufklärung über Aggression. 4. Aufl. Stuttgart 1972
- DENKER, R.: Angst und Aggression. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1974
- DENTLER, R.A./MACKLER, B.: Originality: Some social and personal determinants. *Behavioral science* 9, 1964, S. 1-7
- DERSCHAU, D. von: Ansätze zur Reform der sozialpädagogischen Ausbildungsgänge, dargestellt an der Ausbildung der Erzieher. In: Im Brennpunkt. Meinungen, Modelle, Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Ausbildung für sozialpädagogische Berufe. Gegenwärtige Situation und Zielvorstellungen der GEW. Fachtagung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Hg. v. der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB. Frankfurt/M. 1975
- DESOTO, C./KUETHE, J.L./WUNDERLICH, R.: Social perception and the self-perception of high and low authoritarians. *J. soc. psychol.* 52, 1960, S. 149-155
- DEUTSCH, M./COLLINS, Mary E.: The effect of public policy in housing projects upon interracial attitudes. In: Readings in social psychology. Hg. v. E.E. Maccoby, T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. 3. Aufl. New York 1958

- DEUTSCH, M./GERARD, H.B.: A study of normative and informational social influences upon individual judgment. J. abnorm. soc. psychol. 51, 1955, S. 629-636
- DEWEY, J.: Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich 1951
- DIETRICH, G.: Durch welche erzieherischen Maßnahmen kann die Einstellung von Volksschülern gegenüber "dem Juden" verändert werden? In: Werner Sacher: Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken 1976
- DIVESTA, F.J./ MERWIN, J.C.: The effects of need-oriented communications on attitude change. J. abnorm. soc. psychol. 60, 1960, S. 80-85
- DÖRING, K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens - Eine Einführung - . 3. Aufl. Weinheim 1972
- DOLLARD, J. et al.: Frustration and aggression. 8. Aufl. New Haven 1950
- DOLLARD, J. et al.: Frustration and aggression. In: The dynamics of aggression. Individual, group and international analyses. Hg. v. E.I. Megargee u. J.E. Hokanson. New York 1970
- DOLLARD, J. et al.: Frustration und Aggression. (Deutsche Bearb. v. W. Dammshneider u. E. Mader). 4. Aufl. Weinheim 1972
- DOMBROSE, L.A./LEVINSON, D.J.: Ideological "militancy" and "pacifism" in democratic individuals. J. soc. psychol. 32, 1950, S. 101-113
- DOMINO, G.: Maternal personality correlates of son's creativity. J. consult. clin. psychol. 33, 1969, S. 180-183
- DOMINO, G.: Identification of potentially creative persons from the adjective check list. J. consult. clin. psychol. 35, 1970, S. 48-51
- DOLB, L.W.: The behavior of attitudes. In: Readings in attitude theory and measurement. Hg. v. M. Fishbein. New York, London, Sydney 1967
- DREYDAHL, J.E.: Some developmental and environmental factors in creativity. In: Widening horizons in creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964
- DREVER, J./FRÖHLICH, W.D.: dtv-Wörterbuch zur Psychologie. 9., durchges. u. erw. Aufl. München 1975

- DÜMPELMANN, L. et al. (Hg.): Sozialpädagogisches Projektstudium. Berichte und Analysen von Versuchen an der Fachhochschule München. Weinheim 1977
- DUNCAN, C.P.: Recent research on human problem solving. Psychol. bull. 56, 1959, S. 397-429
- DUNCKER, K.: Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin 1963
- DUNCKER, K.: Über Lösungsprozesse bei praktisch-technischen Problemen. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- DYK, Ruth B./WITKIN, H.A.: Family experiences related to the development of differentiation in children. Child development 36, 1965, S. 21-55
- EBERLE, G./GROSSMANN, H.-P.: Film und Aggressivität - Eine experimentalpsychologische Untersuchung mit jungen Strafgefangenen. In: Kursus der Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Darmstadt 1978
- EDWARDS, A.L.: Techniques of attitude scale construction. New York 1957
- EDWARDS, A.L./KILPATRICK, F.P.: A technique for the construction of attitude scales. J. appl. psychol. 32, 1948, S. 374-384
- EDWARDS, J.M.B.: Creativity: Social aspects. In: International encyclopedia of the social sciences. Hg. v. D.L. Silks. Bd. 3. 2. Aufl. New York 1972
- EHRENZWEIG, A.: Ordnung im Chaos. Das Unbewußte in der Kunst. Ein grundlegender Beitrag zum Verständnis der modernen Kunst. München 1974
- EHRLICH, D. et al.: Postdecision exposure to relevant information. J. abnorm. soc. psychol. 54, 1957, S. 98-102
- EHRLICH, D. et al.: Die Verarbeitung relevanter Informationen nach einer Entscheidung. In: Die Motivation menschlichen Handelns. Hg. v. H. Thomae. 8. Aufl. Köln 1975
- EHRLICH, H.J.: The social psychology of prejudice. A systematic theoretical review and propositional inventory of the American social psychological study of prejudice. New York, London, Sydney, Toronto 1973
- EIBL-EIBESFELDT, I.: Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen. 5. Aufl. München 1972

- EISENMAN, R.: Complexity-simplicity and reaction to threatening information. J. consult. clin. psychol. 32, 1968, S. 638-641
- EISENMAN, R./ROBINSON, V.: Complexity-simplicity, creativity, intelligence, and other correlates. J. psychol. 67, 1967, S. 331-334
- EISMAN, Bernice S.: Attitude formation: The development of a color-preference response through mediated generalization. J. abnorm. soc. psychol. 50, 1955, S. 321-326
- ELDER, G.W., Jr.: Role relations, sociocultural environments, and autocratic family ideology. Sociometry 28, 1965, S. 173-196
- ELDER, G.H., Jr.: Adolescent socialization and development. In: Handbook of personality theory and research. Hg. v. E.F. Borgatta u. W.W. Lambert. Chicago 1968
- ELHARDT, S.: Tiefenpsychologie. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1971
- ELLIOTT, R.: Interrelationships among measures of field dependence, ability, and personality traits. J. abnorm. soc. psychol. 63, 1961, S. 27-36
- ELMS, A.C.: Influence of fantasy ability on attitude change through role playing. J. pers. soc. psychol. 4, 1966, S. 36-43
- ELMS, A.C.: Role playing, incentive, and dissonance. Psychol. bull. 68, 1967, S. 132-148
- EPSTEIN, R.: Authoritarianism, displaced aggression, and social status of the target. J. pers. soc. psychol. 2, 1965, S. 585-589
- EPSTEIN, R.: Aggression toward outgroups as a function of authoritarianism and imitation of aggressive models. J. pers. soc. psychol. 3, 1966, S. 574-579
- EPSTEIN, R./KOMORITA, S.S.: Childhood prejudice as a function of parental ethnocentrism, punitiveness, and outgroup characteristics. J. pers. soc. psychol. 3, 1966, S. 259-264
- EPSTEIN, R./PRICE, F.: Effects of reinforcement base-line-input discrepancy upon imitation in children. Developmental psychol. 2, 1970, S. 12-21
- ERIKSEN, C.W./PIERCE, J.: Defense mechanisms. In: Handbook of personality theory and research. Hg. v. E.F. Borgatta u. W.W. Lambert. Chicago 1968

- ERIKSON, E.H.: Kindheit und Gesellschaft. 5. Aufl.
Stuttgart 1973
- ESSER, U.: Zu einigen Fragen der mehrdimensionalen Einstellungsskalierung. In: Psychologische Probleme der Einstellungs- und Verhaltensänderung. Hg. v. M. Vorweg. Berlin 1971
- ESSER, U.: Skalierungsverfahren. In: Methoden der marxistisch-leninistischen Sozialforschung. Hg. v. W. Friedrich. 3. Aufl. Berlin 1972
- ESTERS, E.A.: Die Auswirkungen sozialer Vorurteile im Lehrerverhalten. In: Werner Sacher: Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken, Kastellaun 1976
- EWERT, O.: Psychologische Aspekte einer Hochschuldidaktik. Notwendigkeit von Hochschuldidaktik. In: Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche. Hg. v. K. Schaller. Heidelberg 1970
- EYFERTH, K.: Typologische Aspekte des Problems der autoritären Persönlichkeit. In: Autoritarismus und Nationalismus - ein deutsches Problem? Politische Psychologie. Hg. v. Wanda von Baeyer-Katte et al. Bd. 2. Frankfurt/M. 1963
- EYFERTH, K.: Das Lernen von Haltungen, Bedürfnissen und sozialen Verhaltensweisen. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Bd. 1: Allgemeine Psychologie. 1. Der Aufbau des Erkennens. 2. Halbbd.: Lernen und Denken. Hg. v. R. Bergius. Göttingen 1964
- EYFERTH, K./KREPPNER, K.: Entstehung, Konstanz und Wandel von Einstellungen. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Bd. 7: Sozialpsychologie. 2. Halbbd.: Forschungsbereiche. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972
- EYSENCK, H.J.: The psychology of politics: a reply. Psychol. bull. Bd. 53, Nr. 2, 1956, S. 177-182
- EYSENCK, H.J.: The psychology of politics. 5. Aufl.
London 1968
- FAHRENBURG, J./SELG, H.: Handanweisung zum FPI. Göttingen 1970
- FALBESANER, T.: Theorie und Praxis der Klient-Zentrierten Gesprächspsychotherapie. Ansätze einer Theoriekritik und Überlegungen zur Neukonzeption. Dissertation an der Universität Würzburg. Würzburg 1974

- FEATHER, N.T.: A structural balance approach to the analysis of communication effects. In: Advances in experimental social psychology. Hg. v. L. Berkowitz. Bd. 3. 2. Aufl. New York 1969
- FEGER, H.: Gruppensolidarität und Konflikt. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7/2. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972
- FELDHUSEN, J.F./DENNY, T./CONDON, C.F.: Anxiety, divergent thinking, and achievement. J. educ. psychol. 56, 1965, S. 40-45
- FESHBACH, S.: Aggression. In: Carmichael's manual of child psychology. Hg. v. P.H. Mussen. Bd. 2. 3. Aufl. New York 1970
- FESHBACH, S./SINGER, R.: The effects of personal and shared threats upon social prejudice. J. abnorm. soc. psychol. 54, 1957, S. 411-416
- FESTINGER, L.: Informal social communication. Psychol. rev. 57, 1950, S. 271-282
- FESTINGER, L.: A theory of social comparison processes. Hum. relat. 7, 1954, S. 117-140
- FESTINGER, L.: A theory of cognitive dissonance. Stanford, Calif. 1962
- FESTINGER, L.: Conflict, decision, and dissonance. Stanford, Calif. 1964
- FESTINGER, L./ARONSON, E.: Arousal and reduction of dissonance in social contexts. In: D. Cartwright/A. Zander: Group dynamics. Research and theory. 3. Aufl. New York 1970
- FESTINGER, L./ARONSON, E.: Stiftung und Minderung von Dissonanz in sozialen Situationen. In: Verhaltensänderung. Psychologische Theorien der Veränderung menschlichen Verhaltens. 14 Aufsätze. Hg. v. C. Rohr. München 1972
- FESTINGER, L./CARLSMITH, J.M.: Cognitive consequences of forced compliance. J. abnorm. soc. psychol. 58, 1959, S. 203-210
- FESTINGER, L./CARLSMITH, J.M.: Kognitive Folgen erzwungener Zustimmung. In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Neuwied 1969
- FETSCHER, I.: Zur Entstehung des politischen Antisemitismus in Deutschland. In: Antisemitismus. Zur Pathologie der bürgerlichen Gesellschaft. Hg. v. H. Huss u. A. Schröder. Frankfurt/M. 1965

- FIEDLER, F.E.: Interpersonal perception and group effectiveness. In: Person perception and interpersonal behavior. Hg. v. R. Tagiuri u. L. Petrullo. Stanford, Calif. 1958
- FIETKAU, H.J./THIEDE, L.: Gesamtgesellschaftliche Gesichtspunkte in Theorie und Praxis des klientenzentrierten Konzepts. In: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Hg. v. der Gesellschaft f. wissenschaftl. Gesprächspsychotherapie e.V. - GWG. München 1975
- FILIPP, Sigrun-Heide/BRANDTSTÄDTER, J.: Beziehungen zwischen Konzepten von Eltern über ihre Kinder, Selbstkonzepten der Kinder und elterlichen Erziehungspraktiken. Zs. Entwicklungspsychol.Päd. Psychol., Bd. 7, Heft 1, 1975, S. 24-37
- FILLENBAUM, S./JACKMAN, A.: Dogmatism and anxiety in relation to problem solving: an extension of Rokeach's results. J. abnorm. soc. psychol. 63, 1961, S. 212-214
- FINSTER, H.: Der Gruppentest für die soziale Einstellung (SET) im Feld ausgewählter Persönlichkeitsvariablen. In: Beiträge zur Persönlichkeitspsychologie und Persönlichkeitsdiagnostik. Selbstkonzept - Kreativität - Erziehungsstile - Politische Einstellungen - Berufseignung. Redaktion: E.G. Wehner. Bern 1970
- FISCH, R.: Zusammenfassung der Diskussion zu Subskalen der Dogmatismus-Skala ROKEACH's und ihr Zusammenhang mit den Angstfaktoren in CATTELL's 16-PF-Test. - Eine Überprüfung der Angsthypothese ROKEACH's. In: Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Bd. 3. Hg. v. L.H. Eckensberger u. U.S. Eckensberger. Göttingen 1974
- FISCHER, H./TRIER, U.P.: Das Verhältnis zwischen Deutschschweizer und Westschweizer. Eine sozialpsychologische Untersuchung. In: Schriften zur Sozialpsychologie. Nr. 1. Bern, Stuttgart 1962
- FISCHER, J.: The memory process and certain psychosocial attitudes, with special reference to the law of Prägnanz. 1. Study of nonverbal content. J. pers. 19, 1950/51, S. 406-420
- FISHBEIN, M.: An investigation of the relationship between beliefs about an object and the attitude towards that object. Hum. relat. 16, 1963, S. 233-239
- FISHBEIN, M.: A consideration of beliefs, attitudes, and their relationship. In: Current studies in social psychology. Hg. v. J.D. Steiner u. M. Fishbein. New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London 1965

- FISHBEIN, M.: Attitude and the prediction of behavior. In: Readings in attitude theory and measurement. Hg. v. M. Fishbein. New York, London, Sydney 1967
- FISHBEIN, M./AJZEN, I.: Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. Psychol. rev. 81, 1974, S. 59-74
- FISHBEIN, M./AJZEN, I.: Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research. Reading, Massachusetts, Menlo Park, California, London, Amsterdam, Don Mills, Ontario, Sydney 1975
- FISHBEIN, M./HUNTER, Ronda: Summation versus balance in attitude organization and change. J. abnorm. soc. psychol. 69, 1964, S. 505-510
- FISHBEIN, M./RAVEN, B.H.: The AB scales: An operational definition of belief and attitude. In: Readings in attitude theory and measurement. Hg. v. M. Fishbein. New York, London, Sydney 1967
- FITTKAU, B.: Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern. Zs. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol., Heft 2, 1969, S. 77-92
- FITTKAU, B.: Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erzieher. Gruppendynamik 3, 1973, S. 252-275
- FITZGERALD, E.T.: Measurement of openness to experience: A study of regression in the service of the ego. J. pers. soc. psychol. 4, 1966, S. 655-663
- FLECHSIG, K.-H.: Erziehen zur Kreativität. In: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Texte. Hg. v. A. Flitner u. H. Scheuerl. 6. Aufl. München 1972
- FLEMING, E.S./WEINTRAUB, S.: Attitudinal rigidity as a measure of creativity in gifted children. J. educ. psychol. 53, 1962, S. 81-85
- FLESCHER, I.: Anxiety and achievement of intellectually gifted and creatively gifted children. J. psychol. 56, 1963, S. 251-268
- FLESCHER, I.: Angst und Leistung intellektuell und kreativ begabter Kinder. In: Kreativität und Schule. Texte. Hg. v. G. Mühle u. C. Schell. München 1970
- FLITNER, A.: Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. 4. Aufl. München 1975
- FLITNER, A./SCHEUERL, H. (Hg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Texte. 6. Aufl. München 1972

- FLOWERMAN, S.H./STEWART, Naomi/STRAUSS, Marion: Further investigation of the validity of "authoritarianism" as predictive of ethnic prejudices. American psychologist 5, 1950, S. 307-308
- FREEDMAN, J.L./SEARS, D.O.: Selective exposure. In: Advances in experimental social psychology. Hg. v. L. Berkowitz. Bd. 2. 3. Aufl. New York 1968
- FREEMAN, H.E./GIOVANNONI, J.M.: Social psychology of mental health. In: The handbook of social psychology. Hg. v. G. Lindzey u. E. Aronson. Bd. 5. 2. Aufl. Reading, Mass. 1969
- FRENCH, Elizabeth G.: Interrelation among some measures of rigidity under stress and nonstress conditions. J. abnorm. soc. psychol. 51, 1955, S. 114-118
- FRENKEL-BRUNSWIK, Else: Personality theory and perception. In: R.R. Blake u. G.V. Ramsey: Perception: an approach to personality. New York 1951
- FRENKEL-BRUNSWIK, Else/LEVINSON, D.J./SANFORD, R.N.: The antidemocratic personality. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- FRENKEL-BRUNSWIK, Else/SANFORD, R.N.: Some personality factors in anti-semitism. J. psychol. 20, 1945, S. 271-291
- FREUD, Anna: Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. 3. erw. Aufl. Bern 1956
- FREUD, Anna: Das Ich und die Abwehrmechanismen. München 1964
- FREUD, S.: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 15. 2. Aufl. London 1946
- FREUD, S.: Jenseits des Lustprinzips. In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 13. 2. Aufl. London 1947 (1947a)
- FREUD, S.: Das Ich und das Es. In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 13. 2. Aufl. London 1947 (1947b)
- FREUD, S.: Das ökonomische Problem des Masochismus. In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 13. 2. Aufl. London 1947 (1947c)
- FREUD, S.: Der Wahn und die Träume in W. Jensens "Gradiva". In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 7. 2. Aufl. London 1947 (1947d)
- FREUD, S.: Die "kulturelle" Sexualmoral und die moderne Nervosität. In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 7. 2. Aufl. London 1947 (1947e)

- FREUD, S.: Der Dichter und das Phantasieren. In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 7. 2. Aufl. London 1947 (1947f)
- FREUD, S.: "Selbstdarstellung". In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 14. London 1948 (1948a)
- FREUD, S.: Beiträge zur Psychologie des Liebeslebens. In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 8. 2. Aufl. London 1948 (1948b)
- FREUD, S.: Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci. In: S. Freud. Gesammelte Werke. Bd. 8. 2. Aufl. London 1948 (1948c)
- FREUD, S.: Über Psychoanalyse. 5. Vorlesung. In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 8. 2. Aufl. London 1948 (1948d)
- FREUD, S.: Zeitgemäßes über Krieg und Tod. In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 10. London 1949 (1949a)
- FREUD, S.: Zur Einführung des Narzißmus. In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 10. 2. Aufl. London 1949 (1949b)
- FREUD, S.: Warum Krieg? In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 16. London 1950
- FREUD, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: S. Freud: Gesammelte Werke. Bd. 11. 5. Aufl. London 1968
- FREUD, S.: Zur Psychopathologie des Alltagslebens. Über Vergessen, Versprechen, Vergreifen, Aberglaube und Irrtum. Frankfurt/M. 1972
- FREUD, S.: Abriß der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt/M. 1973
- FREY, D./IRLE, M.: Einige Bedingungen zur Erzeugung eines Dissonanz- und eines Inzientiveffektes in einer Situation mit forcierter Zustimmung. In: Kursus der Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Darmstadt 1978
- FREY, D. et al.: Der Einfluß von 5 unterschiedlichen Belohnungsstufen auf Attitüdenänderungen bei attitüden-diskrepantem und -kongruentem Verhalten. In: Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974. Bd. 1. Hg. v. W.H. Tack. Göttingen, Toronto, Zürich 1975
- FREYHOLD, Michaela v.: Autoritarismus und politische Apathie. Analyse einer Skala zur Ermittlung autoritätsgebundener Verhaltensweisen. Frankfurt/M. 1971
- FRICK, J.W. et al.: A factor-analytic study of flexibility in thinking. Educ. psychol. measur. 19, 1959, S. 469-496

- FRÖHLICH, W.D.: Sozialisation und kognitive Stile. Einige Denkmöglichkeiten und Befunde. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Bd. 7: Sozialpsychologie. 2. Halbbd.: Forschungsbereiche. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972
- FRÖHLICH, W.D./WELLEK, S.: Der begrifflich-theoretische Hintergrund der Sozialisationsforschung. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Bd. 7: Sozialpsychologie. 2. Halbbd.: Forschungsbereiche. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972
- FROMM, E.: Die Furcht vor der Freiheit. Zürich 1945
- FROMM, E.: Hitler and the nazi authoritarian character structure. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- FROMM, E.: Psychoanalyse und Ethik. Stuttgart, Konstanz 1954
- FROMM, E.: The creative attitude. In: Creativity and its cultivation. Hg. v. H.H. Anderson. New York, Evanston 1959
- FROMM, E.: Der moderne Mensch und seine Zukunft. Eine sozialpsychologische Untersuchung. 8. unveränd. Aufl. Köln 1977
- FROMM, E.: Autorität und Familie. Sozialpsychologischer Teil. In: M. Horkheimer u. E. Fromm: Autorität und Familie. o.O. o.J.
- FRUCHTER, B./ROKEACH, M./NOVAK, E.G.: A factorial study of dogmatism, opinionation, and related scales. Psychol. rep. 4, 1958, S. 19-22
- FÜRNRATT, E.: Untersuchungen zum Image der Psychologie in Deutschland: II. Die Stellung der wissenschaftlichen Psychologie zu anderen Fachgebieten in der Vorstellung an ihr interessierter Erwachsener. Psychol. Beitr. 11, 1969, S. 499-508 (1969a)
- FÜRNRATT, E.: Untersuchungen zum Image der Psychologie in Deutschland: III. Die Vorstellungen verschiedener Gruppen von den im Studium der Psychologie gestellten Anforderungen. Psychol. Beitr. 11, 1969, S. 509-522 (1969b)
- FÜRNRATT, E.: Untersuchungen zum Image der Psychologie in Deutschland: IV. Die Vorstellungen verschiedener Gruppen von den Fragestellungen der wissenschaftlichen Psychologie. Psychol. Beitr. 11, 1969, S. 523-534 (1969c)

- FÜRNRATT, E.: Untersuchungen zum Image der Psychologie in Deutschland: V. Die Stellung der wissenschaftlichen Psychologie zu den anderen Fachgebieten in der Vorstellung von Psychologiestudenten. Psychol. Beitr. 11, 1969, S. 535-542 (1969d)
- FÜRNRATT, E./GUTSCHE, H.-J.: Untersuchungen zum Image der Psychologie in Deutschland. I. Die Stellung der wissenschaftlichen Psychologie zu anderen Fachgebieten in der Vorstellung von Oberschülern. Psychol. Beitr. 11, 1969, S. 369-389
- FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: P. Fürstenau et al.: Zur Theorie der Schule. Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Hg. v. C.-L. Furch. Reihe B: Diskussionsbeiträge. Bd. 10. Weinheim, Berlin, Basel 1969
- FURNESS, Pauline: Soziales Rollenspiel. Ein Handbuch für die Unterrichtspraxis. Ravensburg 1978
- GAENSSLEN, H./MANDL, H.: Direktive Einstellung, Extraversion und Dogmatismus - Anmerkungen und weitere Befunde zur Validierung des FDE. Zs. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol., Heft 2, 1973, S. 106-115 (1973a)
- GAENSSLEN, H./MANDL, H.: Erwiderung zu Bastines Beitrag: Zur Diskussion der Validität des F-D-E. Zs. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol., H. 2, 1973, S. 124-129 (1973b)
- GAENSSLEN, H./MANDL, H.: Zur Stabilität von Persönlichkeitszügen und Einstellungen bei Meßwiederholungen nach 15 Monaten. Zs. exp. angew. Psychol., Heft 3, 1974, S. 367-377
- GAENSSLEN, H./MAY, F./WÖLPERT, F.: Subskalen der Dogmatismus-Skala ROKEACH's und ihr Zusammenhang mit den Angstfaktoren in CATTELL's 16-PF-Test. - Eine Überprüfung der Angsthypothese ROKEACH's. In: Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Bd. 3. Hg. v. L.H. Eckensberger u. U.S. Eckensberger. Göttingen 1974
- GAGE, N.L./CHATTERJEE, B.B.: The psychological meaning of acquiescence set: Further evidence. J. abnorm. soc. psychol. 60, 1960, S. 280-283
- GAGE, N.L./CRONBACH, L.J.: Conceptual and methodological problems in interpersonal perception. Psychol. rev. 62, 1955, S. 411-422
- GAGE, N.L./LEAVITT, G.S./STONE, G.C.: The psychological meaning of acquiescence set for authoritarianism. J. abnorm. soc. psychol. 55, 1957, S. 98-103

- GAGNE, R.M.: Problem solving and thinking. Am. rev. psychol. 10, 1959, S. 147-172
- GAMBLE, K.R./KELLNER, H.: Creative functioning and cognitive regression. J. pers. soc. psychol. 9, 1968, S. 266-271
- GAMM, H.-J.: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München 1971
- GARDNER, R.W./LOHRENTZ, L.J./SCHOEN, R.A.: Cognitive control of differentiation in the perception of persons and objects. Percept. motor skills 26, 1968, S. 311-330
- GARDNER, R.W. et al.: Cognitive control: A study of individual consistencies in cognitive behavior. New York 1959
- GECKELER, E.: Zur Didaktik des Vorurteils. In: Werner Sacher: Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken 1976
- GEEN, R./BERKOWITZ, L.: Name-mediated aggressive cue properties. J. pers. 34, 1966, S. 456-465
- GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE GESPRÄCHSPSYCHOTHERAPIE e.V. - GWG (Hg.): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München 1975
- GETZELS, J.W.: Creative thinking, problem-solving, and instruction. In: Theories of learning and instruction. The sixty-third yearbook of the national society for the study of education. Part I. Hg. v. E.R. Hilgard. 2. Aufl. Chicago 1964
- GETZELS, J.W./CSIKSZENTMIHALYI, M.: From problem solving to problem finding. In: Perspectives in reativity. Hg. v. I.A. Taylor u. J.W. Getzels. Chicago 1975
- GETZELS, J.W./JACKSON, Ph.W.: Creativity and intelligence. Explorations with gifted students. London 1962
- GETZELS, J.W./JACKSON, P.W.: The highly intelligent and the highly creative adolescent: A summary of some research findings. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966
- GHISELIN, B.: The creative process and its relation to the identification of creative talent. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966 (1966a)
- GHISELIN, B.: Ultimate criteria for two levels of creativity. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966 (1966b)

- GHISELIN, B./ROMPEL, R./TAYLOR, C.W.: A creative process check list: Its development and validation. In: Widening horizons in creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964
- GIBB, J.R.: Managing for creativity in the organization. In: Climate for creativity. Report of the seventh national research conference on creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1972
- GIBBONS, D.: Set-breaking as a learned response. Psychol. rep. 17, 1965, S. 203-208
- GILBERT, G.M.: Stereotype persistence and change among college students. J. abnorm. soc. psychol. 46, 1951, S. 245-254
- GINSBERG, M.: Zur Psychologie und Soziologie des Vorurteils. In: Werner Sacher: Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken, Kastellaun 1976
- GIZYCKI, H. von: Zur Psychologie des Vorurteils. In: Das Vorurteil als Bildungsbarriere. Elf Beiträge. Hg. v. W. Strzelevicz. 3. Aufl. Göttingen 1972
- GLASS, D.C.: Theories of consistency and the study of personality. In: Handbook of personality theory and research. Hg. v. E.F. Borgatta u. W.W. Lambert. Chicago 1968
- GLIDEWELL, J.C. et al.: Socialization and social structure in the classroom. In: Review of child development research. Hg. v. L.W. Hoffman u. M.L. Hoffman. Bd. 2. New York 1966
- GOETZE, H./JAEDE, W.: Nicht-direktive Spieltherapie. Eine wirksame Methode zur Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen. 2. Aufl. München 1975
- GÖTZ-MARCHAND, B./GÖTZ, J./IRLE, M.: Präferenz von Dissonanzreduktionsalternativen in Abhängigkeit von ihrer Stellung, Bekanntheit und Revidierbarkeit. In: Kursus der Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Darmstadt 1978
- GOLANN, S.E.: The creativity motive. J. pers. 30, 1962, S. 588-600
- GOLANN, S.E.: Psychological study of creativity. Psychol. bull. 60, 1963, S. 548-565
- GOLOVIN, N.E.: The creative person in science. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966
- GONZALES, J.L.: Psychoanalyse und Kreativität. In: Gruppendynamik der Kreativität. Hg. v. G. Ammon. München 1974

- GOODMAN, Mary E.: Race awareness in young children. New, revised edition. London 1964
- GORDON, J.E.: Interpersonal predictions of repressors and sensitizers. J. pers. 25, 1956/57, S. 686-698
- GORDON, J.E./SMITH, E.: Children's aggression, parental attitudes, and the effects of an affiliation-arousing story. J. pers. soc. psychol. 1, 1965, S. 654-659
- GORDON, Th.: Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. 7. Aufl. Hamburg 1976
- GORKI, M.: Die Zerstörung der Persönlichkeit. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- GOTTSCHALCH, W.: Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation. Aufsätze. Frankfurt/M. 1972
- GOUGH, H.G.: Studies of social intolerance: I. Some psychological and sociological correlates of anti-semitism. J. soc. psychol. 33, 1951, S. 237-246
- GOUGH, H.G.: Imagination - undeveloped resource. In: A source book for creative thinking. Hg. v. S.J. Parnes u. H.F. Harding. New York 1962
- GOWAN, J.C.: What makes a gifted child creative? - Four theories. In: Creativity: Its educational implications. Hg. v. J.C. Gowan, G.D. Demos u. E.P. Torrance. New York 1967
- GRAUDENZ, I.: Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung mütterlichen Verhaltens 5-6jähriger Vorschulkinder. Psychol. in Erz. u. Unterr. 21, 1974, S. 203-211
- GRAUMANN, C.-F.: Eigenschaften als Problem der Persönlichkeitsforschung. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Hg. v. P. Lersch, F. Sander u. H. Thomae. Bd. 4: Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeits-theorie. Hg. v. P. Lersch u. H. Thomae. Göttingen 1960
- GRAUMANN, C.-F.: Phänomenologie und deskriptive Psychologie des Denkens. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 1, 2. Halbbd. Hg. v. R. Bergius. Göttingen 1964
- GRAUMANN, C.-F.: Nicht-sinnliche Bedingungen des Wahrnehmens. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Bd. 1: Allgemeine Psychologie. I. Der Aufbau des Erkennens. 1. Halbbd.: Wahrnehmung und Bewußtsein. Hg. v. W. Metzger. Göttingen 1966
- GRAUMANN, C.-F.: Interaktion und Kommunikation. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7, 2. Halbbd. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972

- GRAUMANN, C.-F.: Die Klasse als Gruppe. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Hg. v. F.E. Weinert et al. Frankfurt/M. 1975
- GRAUMANN, C.-F./HOFER, M.: Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Hg. v. F.E. Weinert et al. Frankfurt/M. 1975 (1975a)
- GRAUMANN, C.-F./HOFER, M.: Lehrerverhalten und Schülerverhalten. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Hg. v. F.E. Weinert et al. Frankfurt/M. 1975 (1975b)
- GRAY, J.S./THOMPSON, A.H.: The ethnic prejudices of white and negro college students. J. abnorm. soc. psychol. 48, 1953, S. 311-313
- GREENWALD, A.G.: Behavior change following a persuasive communication. J. pers. 33, 1965, s. 370-391
- GREENWALD, A.G.: Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change. In: Psychological foundations of attitudes. Hg. v. A.G. Greenwald, T.C. Brock u. M. Ostrom. 2. Aufl. New York, London 1969 (1969a)
- GREENWALD, A.G.: On defining attitude and attitude theory. In: Psychological foundations of attitudes. Hg. v. A.G. Greenwald, T.C. Brock u. T.M. Ostrom. 2. Aufl. New York, London 1969 (1969b)
- GREENWALD, A.G./BROCK, T.C./OSTROM, T.M. (Hg.): Psychological foundations of attitudes. 2. Aufl. New York 1969
- GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. 6. Aufl. Weinheim 1976
- GROOS, K.: Die Spiele der Menschen. Jena 1899
- GROOT, A.D. de: Methodology. Foundations of inference and research in the behavioral sciences. Paris 1969
- GROSS, F.: The role of set in the perception of the upright. J. pers. 27, 1959, S. 95-103
- GRUNBERGER, B.: Der Antisemit und der Ödipuskomplex. Psyche, 16. Jg., 1962, S. 255-272
- GRUSEC, J./MISCHEL, W.: Model's characteristics as determinants of social learning. J. pers. soc. psychol. 4, 1966, S. 211-215
- GUDJONS, H.: Praxis der Interaktionserziehung. 180 Übungen und Spiele zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Schriften zur Beratung und Therapie im Rahmen der Schule und Erziehung. Hg. v. R. Seiß. Bd. 1. Bad Heilbrunn/Obb. 1978

- GUILFORD, J.P.: Psychometric methods. 2. Aufl. New York, Toronto, London 1954
- GUILFORD, J.P.: The structure of intellect. Psychol. bull. 53, 1956, S. 267-293
- GUILFORD; J.P.: Creative abilities in the arts. Psychol. rev. 64, 1957, s. 110-118
- GUILFORD, J.P.: Traits of creativity. In: Creativity and its cultivation. Hg. v. H.H. Anderson. New York 1959
- GUILFORD, J.P.: Creativity: Its measurement and development. In: A source book for creative thinking. Hg. v. S.J. Parnes u. H.F. Harding. New York 1962
- GUILFORD, J.P.: Progress in the discovery of intellectual factors. In: Widening horizons in creativity. The proceedings of the fifth Utah creativity research conference. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964
- GUILFORD, J.P.: Intelligence: 1965 model. American psychologist 21, 1966, S. 20-26 (1966a)
- GUILFORD, J.P.: Intellectual resources and their values as seen by scientists. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966 (1966b)
- GUILFORD, J.P.: The nature of human intelligence. New York 1967
- GUILFORD, J.P.: Intellectual factors in productive thinking. In: Productive thinking in education. Hg. v. M.J. Aschner u. C.E. Bish. New York 1968
- GUILFORD; J.P.: Kreativität. In: Kreativität und Schule. Texte. Hg. v. G. Mühle u. C. Schell. München 1970 (1970a)
- GUILFORD, J.P.: Grundlegende Fragen bei kreativitätsorientiertem Lernen. In: Kreativität und Schule. Hg. v. G. Mühle u. C. Schell. München 1970 (1970b)
- GUILFORD; J.P.: Drei Aspekte der intellektuellen Begabung. In: Pädagogische Psychologie. Hg. v. F. Weinert. 5. Aufl. Köln 1970 (1970c)
- GUILFORD, J.P.: Creativity in interpersonal relations. In: Climate for creativity. Report of the seventh national research conference on creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1972
- GUILFORD, J.P.: Persönlichkeit. Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung. 6. Aufl. Weinheim 1974

- GUILFORD, J.P./HENDRICKS, M./HOEPFNER, R.: Solving social problems creatively. J. creat. behavior 2, 1968, S. 155-164
- GUILFORD, J.P./HENDRICKS, M./HOEPFNER, R.: Kreatives Lösen sozialer Probleme. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- GUILFORD, J.P./HOEPFNER, R.: Analyse der Intelligenz. Weinheim 1976
- GUMP, P.V.: Anti-democratic trends and student reaction by President Truman's dismissal of General MacArthur. J. soc. psychol. 38, 1953, S. 131-135
- GUTHMANN, J.: Spielregeln eines nicht tendenziösen Geschichtsunterrichts. In: Werner Sacher: Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken, Kastellaun 1976
- GUTTMAN, L.: A basis for scaling qualitative data. In: Readings in attitude theory and measurement. Hg. v. M. Fishbein. New York, London, Sydney 1967
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1971
- HACKER, F.: Aggression. Die Brutalisierung der modernen Welt. Wien 1971
- HADAMARD, J.: The psychology of invention in the mathematical field. Princeton 1945
- HÄNDLE, Christa: Lehrerbildung und Berufspraxis. Formen und Probleme des Berufspraxisbezugs in einem projektorientierten Lehrerstudium. Gutachten zur Organisation des Berufspraxisbezugs in der integrierten Lehrerbildung in Bremen. Weinheim 1972
- HAIMOWITZ, M.L./HAIMOWITZ, Natalie R.: Reducing ethnic hostility through psychotherapy. J. soc. psychol. 31, 1950, S. 231-241
- HAIRE, M./MORRISON, F.: School children's perception of labor and management. J. soc. psychol. 46, 1957, S. 179-197
- HALLENBECK, P.N./LUNDSTEDT, S.: Some relations between dogmatism, denial, and depression. J. soc. psychol. 70, 1966, S. 53-58
- HALLMAN, R.J.: Techniques of creative teaching. J. creat. behavior 1, 1967, S. 325-330
- HALLMAN, R.J.: Techniken des kreativen Lehrens. In: Kreativität und Schule. Texte. Hg. v. G. Mühle u. C. Schell. München 1970
- HANLEY, E.M.: Review of research involving applied behavior analysis in the classroom. Rev. educ. res. 40, 1970, S. 597-625

- HARDING, J. et al.: Prejudice and ethnic relations. In: The handbook of social psychology. Hg. v. G. Lindzey u. E. Aronson. Bd. 5. 2. Aufl. Reading, Mass./Menlo Park, Calif./London/Don Mills, Ontario 1969
- HARRIS, D.B./GOUGH, H.G./MARTIN, W.E.: Children's ethnic attitudes: II. Relationship to parental beliefs concerning child training. Child development 21, 1950, S. 169-181
- HART, H.: Maternal child-rearing practices and authoritarian ideology. J. abnorm. soc. psychol. 55, 1957, S. 232-237
- HARTLEY, E.L./HARTLEY, Ruth E.: Tolerance and personality traits. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- HARTLEY, E.L./HARTLEY, Ruth E.: Die Grundlagen der Sozialpsychologie. 2. unveränd. Aufl. Berlin 1969
- HARTLEY, E.L./ROSENBAUM, M./SCHWARTZ, S.: Children's use of ethnic frames of reference: An exploratory study of children's conceptualizations of multiple ethnic group membership. J. psychol. 26, 1948, S. 367-386
- HARTMANN, D.P.: Influence of symbolically modeled instrumental aggression and pain cues on aggressive behavior. J. pers. soc. psychol. 11, 1969, S. 280-288
- HARTMANN, H.: Ich-Psychologie und Anpassungsproblem. Stuttgart 1960
- HARTMANN, H.: Ich-Psychologie. Studien zur psychoanalytischen Theorie. Stuttgart 1972
- HARTMANN, H.: Zur Theorie der Sublimierung. In: Die Motivation menschlichen Handelns. Hg. v. H. Thomae. 8. Aufl. Köln 1975
- HARTMANN, H./KRIS, E./LOEWENSTEIN, R.M.: Notes on the theory of aggression. In: The psychoanalytic study of the child. Hg. v. P. Greenacre et al. Bd. 3. 3. Aufl. New York 1953
- HARTMANN, K.-D.: Der Beitrag der politischen Psychologie zur politischen Bildung. In: Politische Psychologie. Hg. v. K. Aurin et al. Bd. 4: Politische Erziehung als psychologisches Problem. Frankfurt/M. 1966
- HARTUP, W.W.: Peer interaction and social organization. In: Carmichael's manual of child psychology. Hg. v. P.H. Mussen. Bd. 2. 3. Aufl. New York 1970
- HARVEY, O.J.: Authoritarianism and conceptual functioning in varied conditions. J. pers. 31, 1963, S. 462-470

- HARVEY, O.J.: Some situational and cognitive determinants of dissonance resolution. J. pers. soc. psychol. 1, 1965, S. 349-355
- HARVEY, O.J.: Conceptual systems and attitude change. In: Attitude, ego-involvement, and change. Hg. v. C.W. u. M. Sherif. New York 1967
- HARVEY, O.J./BEVERLY, G.D.: Some personality correlates of concept change through role playing. J. abnorm soc. psychol. 63, 1961, S. 125-130
- HARVEY, O.L./BEVERLY, G.D.: Über den Einfluß einiger Persönlichkeitsmerkmale auf Veränderungen des Selbstkonzepts durch Rollenspiel. In: Verhaltensänderung. Psychologische Theorien der Veränderung menschlichen Verhaltens. Hg. v. C. Rohr. München 1972
- HARVEY, O.J./CALDWELL, D.F.: Assimilation and contrast phenomena in response to environmental variation. J. pers. 27, 1959, S. 125-135
- HARVEY, O.J./HUNT, D.E./SCHRODER, H.M.: Conceptual systems and personality organization. New York 1961
- HARVEY, O.J./KELLEY, H.H./SHAPIRO, M.M.: Reactions to unfavorable evaluations of the self made by other persons. J. pers. 25, 1956/57, S. 393-411
- HARVEY, O.J./RUTHERFORD, J.: Gradual and absolute approaches to attitude change. Sociometry 21, 1958, S. 61-68
- HASTORF, A.H./RICHARDSON, S.A./DORNBUSCH, S.M.: The problem of relevance in the study of person perception. In: Person perception and interpersonal behavior. Hg. v. R. Targiuri u. L. Petrullo. Stanford, Calif. 1958
- HAYES, K.J.: Genes, drives, and intellect. Psychol. rep. 10, 1962, S. 299-342
- HAYES, Margaret L.: Personality and cultural factors in intergroup attitudes. II. J. educ. res. 43, 1949, S. 197-204
- HAYTHORN, W. et al.: The behavior of authoritarian and equalitarian personalities in groups. Human relations 9, 1956, S. 57-74
- HAYTHORN, W. et al.: Das Gruppenverhalten von autoritären und equalitären Persönlichkeiten. In: Moderne Psychologische Forschung 3. Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Hg. v. F.H. Sanford u. E.J. Capaldi. Weinheim 1971

- HECKHAUSEN, H.: Motive und ihre Entstehung. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Hg. v. F.E. Weinert et al. Frankfurt/M. 1975 (1975a)
- HECKHAUSEN, H.: Einflußfaktoren der Motiventwicklung. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Hg. v. F.E. Weinert et al. Frankfurt/M. 1975 (1975b)
- HECKHAUSEN, H.: Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Hg. v. F.E. Weinert et al. Frankfurt/M. 1975 (1975c)
- HECKHAUSEN, H.: Faktoren des Entwicklungsprozesses. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Hg. v. F.E. Weinert et al. Frankfurt/M. 1975 (1975d)
- HEIDER, F.: Attitudes and cognitive organization. J. psychol. 21, 1946, S. 107-112
- HEIDER, F.: Social perception and phenomenal causality. In: Person perception and interpersonal behavior. Hg. v. R. Tagiuri u. L. Petrullo. Stanford, Calif. 1958 (1958a)
- HEIDER, F.: Perceiving the other person. In: Person perception and interpersonal behavior. Hg. v. R. Tagiuri and L. Petrullo. Stanford, Calif. 1958 (1958b)
- HEIDER, F.: Consciousness, the perceptual world, and communications with others. In: Person perception and interpersonal behavior. Hg. v. R. Tagiuri and L. Petrullo. Stanford, Calif. 1958 (1958c)
- HEIDER, F.: Soziale Wahrnehmung und phänomenale Kausalität. In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Neuwied, Berlin 1969
- HEIDER, F.: Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Stuttgart 1977
- HEINELT, G.: Kreative Lehrer - Kreative Schüler. Wie die Schule Kreativität fördern kann. Freiburg i.Br. 1974
- HEINERTH, K.: Untersuchungen zur Vorurteilshaftigkeit im Verhalten Deutscher gegenüber ausländischen Arbeitern. Diss. Tübingen 1968
- HEINRICH, H.Ch.: Verbale Attitüden und tatsächliches Verhalten. Ein Überblick über empirische Befunde zum Problem eines Validitätsaspekts von Einstellungsskalen. Zs. exp. angew. Psychol., Bd. 21, Heft 1, 1974, S. 62-79
- HEINTZ, P.: Soziale Vorurteile. Ein Problem der Persönlichkeit, der Kultur und der Gesellschaft. Köln 1957

- HEISS, R.: Über den Begriff des Verhaltens und das Modell der Persönlichkeit in der diagnostischen Psychologie. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Bd. 6: Psychologische Diagnostik. Hg. v. R. Heiß. Göttingen 1964
- HELLER, K./NICKEL, H. (Hg.): Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Ein Studienprogramm. Bd. 2: Verhalten im sozialen Kontext. Stuttgart 1976
- HELM, J.: Über den Einfluß affektiver Spannungen auf das Denkhandeln. Zs. Psychol. 157, 1954, S. 23-105
- HENLE, M.: The birth and death of ideas. In: Contemporary approaches to creative thinking. Hg. v. H.E. Gruber, G. Terrell u. M. Wertheimer. 4. Aufl. New York 1967
- HERKNER, W.: Einführung in die Sozialpsychologie. Bern, Stuttgart, Wien 1975
- HERRMANN, T.: Antwortdiskrepanz, Konfessionalität und Erziehungsstil. In: Bericht über den 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Münster 1966. Hg. v. F. Merz. Göttingen 1967
- HERRMANN, T.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. 2., unveränd. Aufl. Göttingen 1972
- HERRMANN, T. (Hg.): Psychologie der Erziehungsstile. Braunschweiger Symposion über Erziehungsstile (28.3.-31.3.1966). 4. Aufl. Göttingen 1974
- HERSCH, C.: The cognitive functioning of the creative person: A developmental analysis. J. proj. tech. 26, 1962, S. 193-200
- HESS, H.F.: Additional evidence on the generality of cognitive complexity. Percept. motor skills 23, 1966, S. 857-858
- HESS, R.D.: Social class and ethnic influences on socialization. In: Carmichael's manual of child psychology. 3. Aufl. Hg. v. P.H. Mussen. Bd. 2. New York 1970
- HESS; R.D./SHIPMAN, V.C.: Early experience and the socialization of cognitive modes in children. Child development 36, 1965, S. 869-886
- HESS, R.D./SHIPMAN, V.C.: Frühkindliche Erfahrung und Sozialisation kognitiver Stile. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Grundlagentexte 1. Entwicklung und Sozialisation. Hg. v. C.F. Graumann u. H. Heckhausen. Frankfurt/M. 1973

- HIDAS, G./BUDA, B.: Beiträge zur Frage der Kreativität in der Gruppenpsychotherapie. In: Gruppendynamik der Kreativität. Hg. v. G. Ammon. München 1974
- HIEBSCH, H./VORWERG, M.: Einführung in die marxistische Sozialpsychologie. 9., veränd. Aufl. Berlin 1975
- HILDUM, D.C./BROWN, R.W.: Verbal reinforcement and interviewer bias. J. abnorm. soc. psychol. 53, 1956, S. 108-111
- HILGARD, E.R.: Creativity and problem-solving. In: Creativity and its cultivation. Hg. v. H.H. Anderson. New York 1959
- HITT, W.D./STOCK, J.R.: The relation between psychological characteristics and creative behavior. In: Explorations in creativity. Hg. v. R.L. Mooney u. T.A. Razik. New York 1967
- HOBBES, T.: Leviathan. Oder von Malerei, Form und Gewalt des kirchlichen und bürgerlichen Staates. Zürich 1936
- HOCHBAUM, G.M.: The relation between group members' self-confidence and their reactions to group pressures to uniformity. Amer. sociol. rev. 19, 1954, S. 678-687
- HOCHHEIMER, W.: Zur Psychologie von Antisemitismus und Möglichkeiten seiner Prophylaxe. In: Antisemitismus. Zur Pathologie der bürgerlichen Gesellschaft. Hg. v. H. Huss u. A. Schröder. Frankfurt/M. 1965
- HODGE, R.W./TREIMAN, D.J.: Occupational mobility and attitudes toward negroes. Amer. sociol. rev. 31, 1966, S. 93-102
- HOEPFNER, R.: The validity of tests of social intelligence. In: Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Bd. 3. Hg. v. L.H. Eckensberger u. U.S. Eckensberger. Göttingen 1974
- HÖRMANN, H.: Zum Problem der psychischen Starrheit (Rigidität). Zs. exp. angew. Psychol. 3, 1955/56, S. 662-683
- HOFER, W. (Hg.): Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933-1945. Hg., eingel. und dargest. v. W. Hofer. Frankfurt/M. 1974
- HOFF, E.-W. et al.: Beziehungen zwischen Erziehverhalten und Persönlichkeitsmerkmalen von Eltern und ihren Kindern. Psychol. in Erz. u. Unterr., Jg. 20, 1973, S. 163-175
- HOFFMAN, M.L.: Conformity as a defense mechanism and a form of resistance to genuine group influence. J. pers. 25, 1956/57, S. 412-424

- HOFFMAN, M.L.: Parent discipline and the child's consideration for others. *Child development* 34, 1963, S. 573-588
- HOFFMAN, M.L.: Moral development. In: Carmichael's manual of child psychology. 3. Aufl. Bd. 2. Hg. v. P.H. Mussen. New York 1970
- HOFFMAN, M.L./SALTZSTEIN, W.D.: Parent discipline and the child's moral development. *J. pers. soc. psychol.* 5, 1967, S. 45-57
- HOFFMANN'S COMIC THEATER: Will dein Chef von dir mal Feuer. Rollenspiele und was man damit machen kann. Berlin 1974
- HOFSTÄTTER, P.R.: Tiefenpsychologische Persönlichkeits-Theorien. In: *Handbuch der Psychologie* in 12 Bänden. Bd. 4: Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeits-theorie. Hg. v. P. Lersch u. H. Thomae. Göttingen 1960
- HOFSTÄTTER, P.R.: Theoretische Grundlagen der Verhaltenssteuerung. *Psychologische Rundschau*, Bd. 13, 1962, S. 163-179 (1962a)
- HOFSTÄTTER, P.R.: Eliten und Minoritäten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 14, 1962, S. 59-86 (1962b)
- HOFSTÄTTER, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie. 4., neu bearb. Aufl. Stuttgart 1966
- HOFSTÄTTER, P.R.: Sozialpsychologie. 5. überarb. Aufl. Berlin, New York 1973
- HOFSTÄTTER, P.R. (Hg.): Psychologie. Neuausgabe. Frankfurt/M. 1975
- HOKANSON, J.E.: Psychophysiological evaluation of the catharsis hypothesis. In: *The dynamics of aggression. Individual, group, and international analyses*. Hg. v. E.I. Megargee u. J.E. Hokanson. New York 1970
- HOLLAND, J.L.: Creative and academic performance among talented adolescents. *J. educ. psychol.* 52, 1961, S. 136-147
- HOLLAND, J.L.: The assessment and prediction of the creative performance of high-aptitude youth. In: *Widening horizons in creativity*. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964
- HOLLANDER, E.P./WILLIS, R.W.: Some current issues in the psychology of conformity and nonconformity. *Psychol. bull.* 68, 1967, S. 62-76

- HOLZKAMP, K.: Das Erlebnis des Verstandenwerdens von anderen Völkern. Psychologie und Praxis, Jg. 3, Heft 1, 1959, S. 169-178
- HOLZKAMP, K.: Über soziale Distanz. Psychol. Beitr. 7, 1964, S. 558-581 (1964a)
- HOLZKAMP, K.: Theorie und Experiment in der Psychologie. Eine grundlagenkritische Untersuchung. Berlin 1964 (1964b)
- HOLZKAMP, K.: Soziale Kognition. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Bd. 7. 2. Halbbd. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972
- HOOD, W.R./SHERIF, M.: Übereinstimmung zwischen verbalen Urteilen und tatsächlichem Erleben einer unstrukturierten Reizsituation. In: Moderne Psychologische Forschung 3. Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Hg. v. F.H. Sanford u. E.J. Capaldi. Weinheim, Berlin, Basel 1971
- HORKHEIMER, M.: Über das Vorurteil. Köln, Opladen 1963 (1963a)
- HORKHEIMER, M.: Sozialpsychologische Forschungen zum Problem des Autoritarismus, Nationalismus und Antisemitismus. In: Politische Psychologie. Hg. v. W. von Baeyer-Katte et al. Bd. 2: Autoritarismus und Nationalismus - ein deutsches Problem? Frankfurt/M. 1963 (1963b)
- HORKHEIMER, M.: Gesellschaft im Übergang. Aufsätze, Reden und Vorträge 1942-1970. Hg. v. W. Brede. Frankfurt/M. 1972
- HORKHEIMER, M.: Autorität und Familie. Allgemeiner Teil. In: M. Horkheimer u. E. Fromm: Autorität und Familie. o.O. o.J.
- HORN, K.: Über den Zusammenhang zwischen Angst und politischer Apathie. In: H. Marcuse et al.: Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft. 5. Aufl. Frankfurt/M. 1970
- HORN, K.: Insgeheime kulturistische Tendenzen der modernen psychoanalytischen Orthodoxie. Zum Verhältnis von Subjektivem und Gesellschaftlichem in der Ich-Psychologie. In: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1971
- HORNEY, Karen: Neue Wege in der Psychoanalyse. Stuttgart 1951 (1951a)
- HORNEY, Karen: Der neurotische Mensch unserer Zeit. Stuttgart 1951 (1951b)

- HORNEY, Karen: Unsere inneren Konflikte. Eine konstruktive Neurosen-theorie. Stuttgart 1954
- HOROWITZ, E.L.: Development of attitude toward negroes. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- HOUSTON, J.P./MEDNICK, S.A.: Creativity and the need for novelty. J. abnorm. soc. psychol. 66, 1963, S. 137-141
- HOVLAND, C.I./JANIS, I.L./KELLEY, H.H.: Überzeugung durch aktive Beteiligung. In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. u. eingel. v. M. Irle in Zusammenarbeit mit M. v. Cranach u. H. Vetter. Neuwied u. Berlin 1969
- HOVLAND, C.I./JANIS, I.L./KELLEY, H.H.: Communication and persuasion. Psychological studies of opinion change. 12. Aufl. New Haven 1970
- HOVLAND, C.I./PRITZKER, H.A.: Extent of opinion change as a function of amount of change advocated. J. abnorm.soc. psychol. 54, 1957, S. 257-261
- HOVLAND, C.I./SEARS, R.R.: Minor studies of aggression: VI. Correlation of lynchings with economic indices. J. psychol. 9, 1940, S. 301-310
- HOYT, M.F./HENLEY, M.D./COLLINS, B.E.: Studies in forced compliance: Confluence of choice and consequence of attitude change. J. pers. soc. psychol. 23, 1972, S. 205-210
- HUMMELL, H.J.: Psychologische Ansätze zu einer Theorie sozialen Verhaltens. In: Handbuch der Empirischen Sozialforschung. Hg. v. R. König. Bd. 2. Stuttgart 1969
- HUNZIKER, W.W.: Plastizität als Faktor der Spannungsüberwindung in Denkaufgaben. Eine feldtheoretisch-faktorenanalytische Untersuchung der Umstrukturierung von Problemsituationen. Zs. exp. angew. Psychol. 11, 1964, S. 185-237
- HUSS, H./SCHRÖDER, A. (Hg.): Antisemitismus. Zur Pathologie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1965
- HYMAN, H.: Mass media and political socialization: The role of patterns of communication. In: Communications and political development. Hg. v. L.W. Pye. Princeton, New Jersey 1963
- HYMAN, H.H.: Political socialization. A study in the psychology of political behavior. New York, London 1969

- IBEN, G.: Die Gruppenbeziehungen im Erziehungsprozeß. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung von W. Klafki et al. Frankfurt/M. 1970
- INKELES, A./LEVINSON, D.J.: National character: The study of modal personality and sociocultural systems. In: The handbook of social psychology. 2. Aufl. Hg. v. G. Lindzey u. E. Aronson. Bd. 4. Reading, Mass. 1969
- INSKO, C.A.: Theories of attitude change. New York 1967
- INSKO, C.A./SCHOPLER, J.: Triadic consistency: A statement of affective-cognitive-conative consistency. Psychol. rev. 74, 1967, S. 361-376
- IRLE, M.: Eine Analyse von Beziehungen zwischen verwandten Einstellungen und Kenntnissen über den Gegenstand der Einstellungen. Zs. exp. angew. Psychol. 7, 1960, S. 547-573
- IRLE, M.: Der Einfluß von Kommunikationsmedien auf Einstellungen und Informationen über den Gegenstand der Einstellungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 13, 1961, S. 239-257
- IRLE, M.: Entstehung und Änderung von sozialen Einstellungen (Attitüden). In: Bericht über den 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Münster 1966. Hg. v. F. Merz. Göttingen 1967
- IRLE, M.: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. u. eingel. v. M. Irle in Zusammenarbeit mit M. v. Cranach u. H. Vetter. Neuwied, Berlin 1969
- IRLE, M.: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen, Toronto, Zürich 1975
- ISAACS, Susan: Social development in young children. A study of beginnings. 10. Aufl. London 1967
- ISRAEL, J.: Sozialpsychologie. Theorie - Probleme - Versuche. Reihe: Interdisciplina. Hg. v. P. Lüth. Stuttgart 1976
- JACKSON, D.N./MESSICK, S.J.: A note on "ethnocentrism" and acquiescent response sets. J. abnorm. soc. psychol. 54, 1957, S. 132-134
- JACKSON, D.N./MESSICK, S.J.: Content and style in personality assessment. Psychol. bull. 55, 1958, S. 243-252
- JACKSON, P.W./MESSICK, S.: The person, the product, and the response: conceptual problems in the assessment of creativity. J. pers. 33, 1965, S. 309-329

- JACKSON, P.W./MESSICK, S.: Die Person, das Produkt und die Reaktion: Begriffliche Probleme bei der Bestimmung der Kreativität. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- JACKSON, D.N./MESSICK, S.J./SOLLEY, C.M.: How "rigid" is the "authoritarian"? J. abnorm. soc. psychol. 54, 1957, S. 137-140
- JAEDE, W.: Gesehen und für gut befunden. Welt des Kindes 53, 1975, S. 335-345
- JAHNKE, J.: Interpersonale Wahrnehmung. Stuttgart 1975
- JAHODA, G.: Nationality preferences and national stereotypes in Ghana before independence. J. soc. psychol. 50, 1959, S. 165-174 (1959a)
- JAHODA, Marie: Conformity and independence. A psychological analysis. Hum. relat. 12, 1959, S. 99-120 (1959b)
- JAHODA, Marie: Konformität und Unabhängigkeit. Eine psychologische Analyse. In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Neuwied 1969
- JANIS, I.L.: Effects of fear arousal on attitude change: recent developments in theory and experimental research. In: Advances in experimental social psychology. Hg. v. L. Berkowitz. Bd. 3. 2. Aufl. New York 1969
- JANIS, I.L./FESHBACH, S.: Effects of fear-arousing communications. J. abnorm. soc. psychol. 48, 1953, S. 78-92
- JANIS, I.L./FESHBACH, S.: Auswirkungen von angstausslösender Kommunikation. In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Neuwied 1969
- JANIS, I.L./GILMORE, J.B.: The influence of incentive conditions on the success of role playing in modifying attitudes. J. pers. soc. psychol. 1, 1965, S. 17-27
- JANIS, I.L./KING, B.T.: The influence of role playing on opinion change. J. abnorm. soc. psychol. 49, 1954, S. 211-218
- JANIS, I.L./KING, B.T.: Der Einfluß des Rollenspiels auf die Veränderung von Meinungen. In: Verhaltensänderung. Psychologische Theorien der Veränderung menschlichen Verhaltens. 14 Aufsätze. Hg. v. C. Rohr. München 1972
- JANIS, I.L./LEVENTHAL, H.: Human reactions to stress. In: Handbook of personality theory and research. Hg. v. E.F. Borgatta u. W.W. Lambert. Chicago 1968

- JANIS, I.L./MANN, L.: A conflict-theory approach to attitude change and decision making. In: Psychological foundations of attitudes. Hg. v. A.G. Greenwald, T.C. Brock u. T.M. Ostrom. 2. Aufl. New York, London 1969
- JANIS, I.L./RAUSCH, C.N.: Selective interest in communications that could arouse decisional conflict: A field study of participants in the draft-resistance movement. J. pers. soc. psychol. 14, 1970, S. 46-54
- JOHNSON, D.M.: The psychology of thought and judgment. Westport, Connecticut 1971
- JONES, E.E./GERARD, H.B.: Foundations of social psychology. New York, London, Sydney 1967
- JONES, M.B.: Authoritarianism and intolerance of fluctuation. J. abnorm. soc. psychol. 50, 1955, S. 125-126
- JUHL, K./KROHNE, H.W.: Über Beziehungen des Modells der konzeptuellen Komplexität zur Gesprächspsychotherapie. In: Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974. Bd. 1. Hg. v. W.H. Tack. Göttingen 1975
- KAMENETZKY, J./BURGESS, G.G./ROWAN, T.: The relative effectiveness of four attitude assessment techniques in predicting a criterion. Educ. psychol. measur. 16, 1956, S. 187-194
- KAMINSKI, G.: Ordnungsstrukturen und Ordnungsprozesse. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Hg. v. K. Gottschaldt et al. Bd. 1: Allgemeine Psychologie. I. Der Aufbau des Erkennens. 2. Halbbd.: Lernen und Denken. Hg. v. R. Bergius. Göttingen 1964
- KANEKAR, S.: Observational learning of attitude. J. soc. psychol. 90, 1973, S. 231-237
- KARLINS, M.: Conceptual complexity and remote -associative proficiency as creativity variables in a complex problem-solving task. J. pers. soc. psychol. 6, 1967, S. 264-278
- KARLINS, M./COFFMAN, T.L./WALTERS, G.: On the fading of social stereotypes: Studies in three generations of college students. J. pers. soc. psychol. 13, 1969, S. 1-16
- KARLINS, M./LAMM, H.: Information search as a function of conceptual structure in a complex problem-solving task. J. pers. soc. psychol. 5, 1967, S. 456-459
- KASTNER, P.M.: Domestizierte Kreativität. Kritik einer Illusion. Starnberg 1973

- KATES, S.L./DIAB, L.N.: Authoritarian ideology and attitudes on parent-child relationship. J. abnorm. soc. psychol. 51, 1955, S. 13-16
- KATTMANN, U.: Die Einstellung elfjähriger Schüler zu Menschen fremder Rassen. Empirische Untersuchungen und didaktische Konsequenzen. In: Materialien zur politischen Sozialisation. Zur sozialwissenschaftlichen Fundierung politischer Bildung. Hg. v. B. Claußen. München 1976
- KATZ, D.: Consistency for what? The functional approach. In: Theories of cognitive consistency: A sourcebook. Hg. v. R.P. Abelson et al. Chicago 1968
- KATZ, D./BRALY, K.W.: Verbal stereotypes and racial prejudice. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- KATZ, D./MCCLINTOCK, C./SARNOFF, I.: The measurement of ego defense as related to attitude change. J. pers. 25, 1956/57, S. 465-474
- KATZ, D./SARNOFF, I./MCCLINTOCK, C.: Ego-defense and attitude change. Hum. relat. 9, 1956, S. 27-45
- KATZ, D./STOTLAND, E.: A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In: Psychology: A study of a science. Study I: Conceptual and systematic. Bd. 3: Formulations of the person and the social context. Hg. v. S. Koch. New York, Toronto, London 1959
- KAUFMANN, H.: Definitions and methodology in the study of aggression. Psychol. bull. 64, 1965, S. 351-364
- KELLER, H./VOSS, H.-G.: Neugier und Exploration. Theorien und Ergebnisse. Stuttgart 1976
- KELLY, G.A.: The psychology of personal constructs. Bde 1 u. 2. New York 1955
- KELLEY, H.H.: Attribution theory in social psychology. In: Nebraska symposium on motivation 1967. Hg. v. D. Levine. Lincoln 1967
- KELLEY, H.H.: The processes of causal attribution. American psychologist 28, 1973, S. 107-128
- KELLEY, H.H./VOLKART, E.H.: The resistance to change of group-anchored attitudes. Amer. sociol. rev. 17, 1952, S. 453-465
- KELMAN, H.C.: Effects of success and failure on "suggestibility" in the autokinetic situation. J. abnorm. soc. psychol. 45, 1950, S. 267-285

- KELMAN, H.C.: Attitude change as a function of response restriction. *Hum. relat.* 6, 1953, S. 185-214
- KELMAN, H.C.: Theoretische Grundlagen für Programme zur Einstellungsänderung. In: *Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe.* Hg. v. W. v. Baeyer-Katte et al. Bd. 3: Vorurteile. Ihre Erforschung und Bekämpfung. Frankfurt/M. 1964
- KELMAN, H.C./BARCLAY, J.: The F scale as a measure of breadth of perspective. *J. abnorm. soc. psychol.* 67, 1963, S. 608-615
- KEMPER, T.D.: Reference groups, socialization and achievement. *Amer. sociol. rev.* 33, 1968, S. 31-45
- KEMPLER, W.L.: Self-confidence and problem-solving rigidity. *J. clinical psychol.* 18, 1962, S. 51
- KENNEDY, W.A./SMITH, A.H.: Values of future scientists. *Percept. motor skills* 16, 1963, S. 703-704
- KERLINGER, F.N.: On authoritarianism and acquiescence: an added note to Bass and Messick and Jackson. *J. abnorm. soc. psychol.* 56, 1958, S. 141-142
- KERLINGER, F./ROKEACH, M.: The factorial nature of the F and D scales. *J. pers. soc. psychol.* 4, 1966, S. 391-399
- KERPELMAN, Joan P./HIMMELFARB, S.: Partial reinforcement effects in attitude acquisition and counter-conditioning. *J. pers. soc. psychol.* 19, 1971, S. 301-305
- KESSEN, W.: Comparative personality development. In: *Handbook of personality theory and research.* Hg. v. E.F. Borgatta u. W.W. Lambert. Chicago 1968
- KETTNER, N.W./GUILFORD, J.P./CHRISTENSEN, P.R.: A factor-analytic study across the domains of reasoning, creativity, and evaluation. *Psychol. monographs* 73, No. 9 (Whole No. 479), 1959
- KIEFER, B.: Die Erwartungen an Wissenschaft und Lehre aus studentischer Sicht. In: *Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche.* Hg. v. K. Schaller. Heidelberg 1970
- KIESLER, C.A.: Commitment. In: *Theories of cognitive consistency: A sourcebook.* Hg. v. R.P. Abelson et al. Chicago 1968
- KIESLER, C.A./COLLINS, B.E./MILLER, N.: Attitude change. A critical analysis of theoretical approaches. New York, London, Sydney, Toronto 1969

- KIESLER, C.A./MUNSON, P.A.: Attitudes and opinions. Ann. rev. psychol. 26, 1975, S. 415-456
- KIMBLE, G.A.: Hildgard and Marquis' conditioning and learning. 2. Aufl. New York 1961
- KING, B.T./JANIS, I.L.: Comprison of the effectiveness of improvised versus non-improvised role-playing in producing opinion changes. Hum. relat. 9, 1956, S. 177-186
- KINSTLE, F./KURZ, V./MEYER-BREMER, B.: Theoretischer Hintergrund und praktische Auswirkungen eines Kurztrainings in Klientenzentrierter Gesprächstechnik. Eine Pilot-Studie zur Frage, welche Effekte ein Kurztraining in Klientenzentrierter Gesprächstechnik auf das Verhalten von Sozialarbeitern in öffentlichen Dienststellen haben kann. Unveröff. Examensarbeit an der Fachhochschule Düsseldorf. Düsseldorf 1975
- KIRST, W./DIEKMEYER, W.: Kreativitätstraining. Die Technik kreativen Verhaltens und produktiver Denkstrategien. Stuttgart 1971
- KLAPPER, J.T.: Mass communication, attitude stability, and change. In: Attitude, ego-involvement, and change. Hg. v. C.W. Sherif u. M. Sherif. New York 1967
- KLAPPROTT, J.: Die Anatomie von Einstellungen. Empirische Ergebnisse zur Feinstruktur einer Einstellung. Sozialisation und Kommunikation. Bd. 2. Stuttgart 1975
- KLASSEN, T.F.: Kreativität - ein problematisches Thema der Vorschuldidaktik. In: Kreativität und Deutschunterricht. Hg. v. W. Pielow u. R. Sanner. Stuttgart 1973
- KLAUS, G./BUHR, M. (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. Bd. 1. 11. Aufl. Leipzig 1975
- KLECK, R.E./WHEATON, J.: Dogmatism and responses to opinion-consistent and opinion-inconsistent information. J. pers. soc. psychol. 5, 1967, S. 249-252
- KLEIN, S.P./FREDERIKSEN, N./EVANS, F.R.: Anxiety and learning to formulate hypotheses. J. educ. psychol. 60, 1969, S. 465-475
- KLINBERG, O.: Die menschliche Dimension in den internationalen Beziehungen. Bern u. Stuttgart 1966
- KLINBERG, O.: Prejudice. I. The concept. In: International encyclopedia of the social sciences. Hg. v. D.L. Sills. Bd. 12. 2. Aufl. New York 1972

- KOCH, J.-J./MÜLLER-FOHRBRODT, Gisela/CLOETTA, B.: Ein Verfahren zur Messung schul- und erziehungsbezogener Attitüden: Der Konstanzer Fragebogen für Lehrereinstellungen (KLE). Zs. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol., Bd. 3, Heft 2, 1971, S. 136-151
- KOCH, J.-J./PFEIFER, H.: Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung. Die deutsche Schule, Heft 7/8, 1971, S. 438 ff.
- KÖHLER, W.: The mentality of apes. London 1957
- KÖRNER, J.: Vorurteilsbereitschaft und autoritäres Verhalten. Eine empirische Untersuchung an 9 bis 12jährigen Grund- und Hauptschülern. Stuttgart 1976
- KOESTLER, A.: Der göttliche Funke. Der schöpferische Akt in Kunst und Wissenschaft. Bern 1966
- KORN, H.A./GIDDAN, N.S.: Scoring methods and construct validity of the dogmatism scale. Educ. psychol. measur. 24, 1964, S. 867-874
- KOSSAKOWSKI, A.: Über persönlichkeits-theoretische Grundlagen der Pädagogischen Psychologie. In: Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der Pädagogischen Psychologie. Hg. v. A. Kossakowski u. J. Lompscher. Berlin (DDR) 1971
- KOSSAKOWSKI, A./ETTRICH, K.U.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation. Berlin 1973
- KOSSOLAPOW, Line: Kreativität. In: Kleinkindererziehung. Lehrbücher für Sozialpädagogen. Hg. v. G. Hundert-marck u. H. Ulshoefer. Bd. 2. München 1972
- KOSSOLAPOW, Line: Erziehung zur Kreativität im Vorschulalter. Welt des Kindes, Jg. 51, H. 5, 1973, S. 194-217
- KOSSOLAPOW, Line: Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Ideologiegeschichte künstlerischer Selbstaktualisierungstendenzen im Industriezeitalter. Frankfurt/M. 1975
- KOSSOLAPOW, Line et al.: Paper zu einem Workshop-Seminar über 'Soziale Kreativität' mit Erzieherinnen und Studenten. Münster 1977/78
- KOTASKOVA, Jarmila: Die Strenge der Erziehung und ihr Bezug zu Verhaltensstörungen bei Kindern. In: Bericht über den 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Münster 1966. Hg. v. F. Merz. Göttingen 1967
- KOTHANDAPANI, V.: Validation of feeling, belief and intention to act as three components of attitude and their contribution to prediction of contraceptive behavior. J. pers. soc. psychol. 19, 1971, S. 321-333

- KOUTRELAKOS, J.: Authoritarian person's perception of his relationship with his father. Percept. motor skills 26, 1968, S. 967-973
- KRAAK, B.: Vorurteile und rationale Urteilsbildung. In: Vorurteile. Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung. Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe. Hg. v. W. v. Baeyer-Katte et al. Bd. 3. Frankfurt/M. 1964
- KRAAK, B.: Auswirkungen von Psychologieunterricht auf soziale und pädagogische Vorurteile. Weinheim, Berlin, Basel 1968
- KRAAK, B./LINDENLAUB, Sabine: Einstellung und Verhalten: Versuch einer Lösung des Problems durch eine Handlungstheorie. In: Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Salzburg 1974. Hg. v. W.H. Tack. Göttingen, Toronto, Zürich 1975
- KRAMER, B.M.: Dimensions of prejudice. J. psychol. 27, 1949, S. 389-451
- KRAMEYER, Astrid/SCHMIDT, H.D.: Entwicklung von Skalen zur Messung misogynen Einstellungen. In: H.D. Schmidt et al.: Frauenfeindlichkeit. Sozialpsychologische Aspekte der Misogynie. München 1973
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 4. Aufl. Stuttgart 1975
- KRATHWOHL, D.R./BLOOM, B.S./MASIA, B.B.: Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain. 2. Aufl. New York 1970
- KRATHWOHL, D.R./BLOOM, B.S./MASIA, B.B.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim 1975
- KRAUSE, R.: Kreativität. Untersuchungen zu einem problematischen Konzept. München 1972
- KRAUSE, R.: Der Unfug mit der Kreativität. psychologie heute, Jg. 3, H. 6, 1976, S. 43-48
- KRAUSE, R.: Produktives Denken bei Kindern. Untersuchungen über Kreativität. Weinheim 1977
- KRECH, D./CRUTCHFIELD, R.S.: Theory and problems of social psychology. New York, Toronto, London 1948
- KRECH, D./CRUTCHFIELD, R.S.: Grundlagen der Psychologie. Bd. 1. Deutschsprachige Bearb. v. H.W. Wendt u. O.M. Ewert. 4. unveränd. Aufl. Weinheim 1972 (1972a)
- KRECH, D./CRUTCHFIELD, R.S.: Grundlagen der Psychologie. Bd. 2. Deutschsprachige Bearb. v. O.M. Ewert u. H.W. Wendt. 2. Aufl. Weinheim, Basel 1972 (1972b)

- KRECH, D./CRUTCHFIELD, R.S./BALLACHEY, E.L.: Individual in society. A textbook of social psychology. New York, St. Louis, San Francisco, London, Mexiko, Sydney, Toronto, Tokyo 1962
- KREDROV, B.M.: On the question of the psychology of scientific creativity (On the occasion of the discovery by D.J. Mendeleev of Periodic Law). Soviet psychology 5, Nr. 2, 1966/67, S. 18-37
- KREDROW, B.M.: Zur Frage der Psychologie der wissenschaftlichen schöpferischen Arbeit (anläßlich der Entdeckung des periodischen Systems der Elemente durch Mendelejew). In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- KRIEGER, R.: Keine Angst vor neugierigen Kindern. psychologie heute, Jg. 5, H. 1, 1978, S. 14-20
- KRIES, D. v.: Anmerkungen zur Kreativität und Symbolbildung. In: Gruppendynamik der Kreativität. Hg. v. G. Ammon. München 1974 (1974a)
- KRIES, D.v.: Kreativität und Aggression - Zur Ich-Psychologie schöpferischen Verhaltens. In: Gruppendynamik der Kreativität. Hg. v. G. Ammon. München 1974 (1974b)
- KRINGS, H.: Neues Lernen. Fragen der Pädagogen und Aufgaben der Bildungspolitiker. München 1972
- KRIS, E.: Die ästhetische Illusion. Phänomene der Kunst in der Sicht der Psychoanalyse. Frankfurt/M. 1977
- KROHNE, H.W.: Der Einfluß von Umweltkomplexität, Angstabwehr und konzeptuellem Niveau auf die Informationsverarbeitung. Diss. Marburg/Lahn 1971
- KROHNE, H.W.: Angstabwehr und Personbeurteilung. In: Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Bd. 3. Hg. v. L.H. Eckensberger u. U.S. Eckensberger. Göttingen 1974
- KROHNE, H.W.: Angst und Angstverarbeitung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975
- KRÜGER, H.: Die Arbeit mit Reizworterzählungen auf der Unter- und Mittelstufe. Ein Beitrag zum Thema Messen kreativer Leistungen im Sprachunterricht. Der Deutschunterricht 26, Heft 1, 1974, S. 16-34
- KRUSE, Lenelis: Gruppen und Gruppenzugehörigkeit. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7/2. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972
- KUBIE, L.S.: Blocks to creativity. In: Explorations in creativity. Hg. v. R.L. Mooney u. T.A. Razik. New York 1967

- KÜHNEL, R./RILLING, R./SAGER, Christine: Die NPD. Struktur, Ideologie und Funktion einer neofaschistischen Partei. Frankfurt/M. 1969
- KUHLEN, Vera: Verhaltenstherapie im Kindesalter. München 1973
- KUMPF, M./GÖTZ-MARCHAND, B.: Die Reduktion kognitiver Dissonanz als Funktion von Dissonanzstärke, Differenziertheit und Selbstwertgefühl. In: Kursus der Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Darmstadt 1978
- KUNKEL, J.H.: Verhaltenstheoretische Perspektiven der wirtschaftlichen Entwicklung. In: Aspekte der Entwicklungssoziologie. Sonderheft 13 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Hg. v. R. König. Köln, Opladen o.J.
- KUTNER, B./GORDON, N.B.: Cognitive functioning and prejudice: A nine-year follow-up study. Sociometry 27.28, 1964/65, S. 66-74
- KUTNER, B./WILKINS, Carol/YARROW, Penny R.: Verbal attitudes and overt behavior involving racial prejudice. J. abnorm. soc. psychol. 47, 1952, S. 649-652
- LAMBERT, W.W./LAMBERT, W.E.: Social psychology. 2. Aufl. Englewood Cliffs, New Jersey 1973
- LANDAU, Erika: Psychologie der Kreativität. 2. verb. Aufl. München 1971
- LANGFELDT, H.-P./FINGERHUT, W.: Entwicklung eines Lehrer-Einstellungs-Fragebogens (LEF-3). Zs. Entwicklungspsychol., Päd. Psychol. H. 1, 1975, S. 16-23
- LAMM, H./TROMMSDORFF, Gisela/ROST-SCHAUDE, Edith: Zur Gültigkeit und Erklärung gruppeninduzierter Extremisierung. In: Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Bd. 3. Hg. v. L.H. Eckensberger u. U.S. Eckensberger. Göttingen 1974
- LAPIERE, R.T.: Attitudes versus actions. In: Readings in attitude theory and measurement. Hg. v. M. Fishbein. New York, London, Sydney 1967
- LAUX, L./ZINN, A.: Auswirkungen streßinduzierender Situationsfaktoren auf divergentes Problemlösen. In: Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974. Bd. 1. Hg. v. W.H. Tack. Göttingen 1975
- LAWSON, E.D./STAGNER, R.: Group pressure, attitude change, and autonomic involvement. J. soc. psychol. 45, 1957, S. 299-312

- LAYTON, W.L./SANDEEN, C.A./BAKER, R.D.: Student development and counseling. *Am. rev. psychol.* 22, 1971, S. 533-564
- LAZARSFELD, P.F.: The logical and mathematical foundation of latent structure analysis. In: S.A. Stouffer et al.: *Measurement and prediction*. New York 1966
- LAZARUS-MAINKA, Gerda: *Psychologische Aspekte der Angst*. Stuttgart 1976
- LEARY, T.: The effects of test score feedback on creative performance and of drugs on creative experience. In: *Widening horizons in creativity*. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964
- LEAVITT, W.J./HAX, H./ROCHE, J.W.: "Authoritarianism" and agreement with things authoritative. *J. psychol.* 40, 1955, S. 215-221
- LEHR, Ursula: Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen. In: *Handbuch der Psychologie*. Bd. 7/2. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972
- LEITHÄUSER, T.: *Formen des Alltagsbewußtseins*. Frankfurt/M., New York 1976
- LEONARD, F.: Ein Modell des Subjekts: das Gleichgewicht nach Heider. In: *Forschungsgebiete der Sozialpsychologie I. Eine Einführung für das Hochschulstudium*. Hg. v. S. Moscovici. Frankfurt/M. 1975
- LERNER, M.J.: The effect of responsibility and choice on a partner's attractiveness following failure. *J. pers.* 33, 1965, S. 178-187
- LERNER, M.J.: The desire for justice and reactions to victims. In: *Altruism and helping behavior. Social psychological studies of some antecedents and consequences*. Hg. v. J. Macauley u. L. Berkowitz. New York, London 1970
- LERNER, M.J./SIMMONS, Carolyn H.: Observer's reaction to the "innocent victim": Compassion or rejection? *J. pers. soc. psychol.* 4, 1966, S. 203-210
- LEUSCHNER, J.: Bemerkungen über vorurteilshafte Einstellungen zu historisch-politischen Fragen. In: *Das Vorurteil als Bildungsbarriere*. Elf Beiträge. Hg. v. W. Strzelewicz. 3. Aufl. Göttingen 1972
- LEVIN, H./FLEISCHMANN, Barbara: Childhood socialization. In: *Handbook of personality theory and research*. Hg. v. E.F. Borgatta u. W.W. Lambert. Chicago 1968

- LEVINE, R.A./CAMPBELL, D.T.: Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior. New York, London, Sydney, Toronto 1972
- LEVINSON, D.J./HUFFMAN, Phyllis E.: Traditional family ideology and its relation to personality. J. pers. 23, 1954/55, S. 251-273
- LEVINSON, D.J./HUFFMAN, Phyllis E.: Die traditionelle Familienideologie und ihre Beziehung zur Persönlichkeit. In: Moderne Psychologische Forschung 3. Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Hg. v. F.H. Sanford u. E.J. Capaldi. Weinheim, Berlin, Basel 1971
- LEWIN, K.: Group decision and social change. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- LEWIN, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Hg. v. G. Weiß Lewin. 4. Aufl. Bad Nauheim 1975
- LIEBERMAN, J.N.: Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level. J. genet. psychol. 107, 1965, S. 219-244
- LIEBERMAN, J.N.: A developmental analysis of playfulness as a clue to cognitive style. J. creat. behavior 1, 1967, S. 391-397
- LIEBERMAN, S.: The affects of changes in roles on the attitudes of role occupants. Hum. relat. 9, 1956, S. 385-402
- LIEBERMAN, S.: Die Auswirkungen von Rollenänderungen auf die Einstellungen von Rolleninhabern. In: Verhaltensänderung. Psychologische Theorien der Veränderung menschlichen Verhaltens. 14 Aufsätze. Hg. v. C. Rohr. München 1972
- LIEBHART, E.H.: Sozialisation im Beruf. In: Erzieher ohne Status? Hg. v. H. Lüdtke. Heidelberg 1973
- LIKERT, R.: The method of constructing an attitude scale. In: Readings in attitude theory and measurement. Hg. v. M. Fishbein. New York, London, Sydney 1967
- LILLI, W.: Soziale Akzentuierung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975
- LINDESMITH, A.R./STRAUSS, A.L.: Symbolische Bedingungen der Sozialisation. Eine Sozialpsychologie. Teil 1. Düsseldorf 1974

- LINDESMITH, A.R./STRAUSS, A.L.: Symbolische Bedingungen der Sozialisation. Eine Sozialpsychologie. Teil 2. Düsseldorf 1975
- LINDGREN, H.C.: Einführung in die Sozialpsychologie. (Aus dem Amerik. übers. v. M.G. Strempel). 2. Aufl. Weinheim, Basel 1974
- LINDZEY, G.: An experimental examination of the scape goat theory of prejudice. J. abnorm. soc. psychol. 45, 1950, S. 296-309
- LINDZEY, G.: Differences between the high and low in prejudice and their implications for a theory of prejudice. J. pers. 19, 1950/51, S. 16-40
- LINTON, Harriet B.: Dependence on external influence: Correlates in perception, attitudes, and judgment. J. abnorm. soc. psychol. 51, 1955, S. 502-507
- LINTON, Harriet B.: Dependence on external influence: Correlates in perception, attitudes, and judgment. In: Research in personality. Hg. v. M.T. Mednick u. S.A. Mednick. New York 1964
- LIPETZ, M.E.: The effects of information on the assessment of attitudes by authoritarians and nonauthoritarians. J. abnorm. soc. psychol. 60, 1960, S. 95-99
- LIPPITT, R./WHITE, R.K.: An experimental study of leadership and group life. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- LIPPITT, R./WHITE, R.K.: Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Grundlagentexte 1. Entwicklung und Sozialisation. Hg. v. C.F. Graumann u. H. Heckhausen. Frankfurt/M. 1973
- LIPPMANN, W.: Die öffentliche Meinung. München 1964
- LOHMAN, J.D./REITZES, D.C.: Deliberately organized groups and racial behavior. Amer. sociol. rev. 19, 1954, S. 342-344
- LOHR, W.: Dimensionen der Veränderung von Einstellungen. In: Bericht über den 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Münster 1966. Hg. v. F. Merz. Göttingen 1967
- LORENZ, K.: On aggression. In: The dynamics of aggression. Individual, group, and international analyses. Hg. v. E.I. Megargee u. J.E. Hokanson. New York 1970
- LORENZ, K.: Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. 26.-29. Aufl. Wien 1971

- LORENZER, A.: Symbol, Interaktion und Praxis. In: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1971
- LORENZER, A.: Probleme und Konsequenzen einer Revision des Symbolbegriffs. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- LOTT, A.J./LOTT, Bernice E.: A learning theory approach to interpersonal attitudes. In: Psychological foundations of attitudes. Hg. v. A.G. Greenwald, T.C. Brock u. T.M. Ostrom. 2. Aufl. New York 1969
- LOTT, A.J./LOTT, Bernice E.: The power of liking: Consequences of interpersonal attitudes derived from a liberalized view of secondary reinforcement. In: Advances in experimental social psychology. Hg. v. L. Berkowitz. Bd. 6. New York 1972
- LOWENFELD, V.: Vom Wesen schöpferischen Gestaltens. Frankfurt/M. 1960
- LOWENFELD, V.: Creativity: Education's stepchild. In: A source book for creative thinking. Hg. v. S.J. Parnes u. H.F. Harding. New York 1962
- LOWENFELD, V./BRITTAİN, W.L.: Creative and mental growth. 6. Aufl. New York 1975
- LOWENTHAL, L./GUTERMAN, N.: Lügenpropheten. Eine Studie über die Techniken und Themen des amerikanischen Agitators. In: T.W. Adorno et al.: Der autoritäre Charakter. Bd. 1. Studien über Autorität und Vorurteil. Amsterdam 1968
- LÜDTKE, H.: Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation. In: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Hg. v. der b:e Redaktion. 2. Aufl. Weinheim 1972
- LÜERS, U. et al.: Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung. München 1971
- LUKESCH, H. (Hg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen, Toronto, Zürich 1975
- LYLE, W.H. jr./LEVITT, E.E.: Punitiveness, authoritarianism, and parental discipline of grade school children. J. abnorm. soc. psychol. 51, 1955, S. 42-46
- MACCOBY, E.E. et al.: Social reinforcement in attitude change. J. abnorm. soc. psychol. 63, 1961, S. 109-115
- MACCOBY, E.E. et al.: Soziale Verstärkung bei der Veränderung von Einstellungen. In: Verhaltensänderung. Psychologische Theorien der Veränderung menschlichen Verhaltens. Hg. v. C. Rohr. München 1972

- MACCOBY, Eleanor E.: Effects of the mass media. In: Review of child development research. Bd. 1. Hg. v. M.L. Hoffman u. L.W. Hoffman. New York 1969
- MACKENZIE, B.K.: The importance of contact in determining attitudes toward negroes. J. abnorm. soc. psychol. 43, 1948, S. 417-441
- MACKINNON, D.W.: The creativity of architects. In: Widening horizons in creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964
- MACKINNON, D.W.: Personality and the realization of creative potential. American psychologist 20, 1965, S. 273-281
- MACKINNON, D.W.: The nature and nurture of creative talent. In: Problems in human assessment. Hg. v. D.N. Jackson u. S. Messick. New York 1967
- MACKINNON, D.W.: Personality correlates of creativity. In: Productive thinking in education. Hg. v. M.J. Aschner u. C.E. Bish. New York 1968
- MACKINNON, D.W.: Educating for creativity: A modern myth? In: G.A. Davis u. J.A. Scott: Training creative thinking. New York 1971
- MACKINNON, D.W.: Persönlichkeit und Realisierung kreativen Potentials. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- MACKINNON, D.W.: IPAR's contribution to the conceptualization and study of creativity. In: Perspectives in creativity. Hg. v. I.A. Taylor u. J.W. Getzels. Chicago 1975
- MACKINNON, W.J./CENTERS, R.: Authoritarianism and urban stratification. Amer. J. sociol. 61, 1956, S. 610-620
- MADDI, S.R.: Motivational aspects of creativity. J. pers. 33, 1965, S. 330-347
- MADDI, S.R.: Motivationale Aspekte der Kreativität. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- MADDI, S.R.: The strenuousness of the creative life. In: Perspectives in creativity. Hg. v. I.A. Taylor u. J.W. Getzels. Chicago 1975
- MADDI, S.R./BERNE, N.: Novelty of productions and desire for novelty as active and passive forms of the need for variety. J. pers. 32, 1964, S. 270-277
- MADDI, S.R./PROBST, B.S./FEDDINGER, I.: Three expressions of the need for variety. J. pers. 33, 1965, S. 82-98

- MALETZKE, G.: Massenkommunikation. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7/2. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972
- MALLICK, S.K./MCCANDLESS, B.R.: A study of catharsis of aggression. J. pers. soc. psychol. 4, 1966, S. 591-596
- MALOF, M./LOTT, A.J.: Ethnocentrism and the acceptance of negro support in a group pressure situation. J. abnorm. soc. psychol. 65, 1962, S. 254-258
- MALTZMAN, J.: On the training of originality. Psychol. rev. 67, 1960, S. 229-242
- MANDEL, A./MANDEL, K.H.: Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie. In: A. Mandel et al.: Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie. 5. Aufl. München 1973
- MANN, J.H.: The relationship between cognitive, affective, and behavioral aspects of racial prejudice. J. soc. psychol. 49, 1959, S. 223-228
- MANN, L.: Sozialpsychologie. (Aus dem Engl. v. W. Kramer. Mit einem Vorwort v. H.E. Lück). 4. Aufl. Weinheim, Basel 1976
- MANZ; W.: Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs. Meisenheim am Glan 1968
- MARCUSE, F.L.: Attitudes and their relationships - a demonstrational technique. J. abnorm. soc. psychol. 40, 1945, S. 408-410
- MARCUSE, H.: Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud. Frankfurt/M. 1969
- MARCUSE, H. et al.: Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft. 5. Aufl. Frankfurt/M. 1970
- MARKEFKA, M.: Vorurteile - Minderheiten - Diskriminierung. Ein Beitrag zum Verständnis sozialer Gegensätze. 3., durchges. Aufl. Neuwied, Darmstadt 1977
- MARLOWE, D./GERGEN, K.J./DOOB, A.N.: Opponent's personality, expectation of social interaction, and interpersonal bargaining. J. pers. soc. psychol. 3, 1966, S. 206-213
- MARTIN, J.G.: The tolerant personality. Detroit 1964
- MARTIN, J.G./WESTIE, F.R.: The tolerant personality. Amer. sociol. rev. 24, 1959, S. 521-528
- MARTINDALE, C.: Gehirnwellen und Kreativität. psychologie heute, Jg. 2, H. 12, 1975, S. 27-31

- MARX, K.: Thesen über Feuerbach. In: K. Marx u. F. Engels: Werke. Bd. 3. Berlin 1969
- MARX, K.: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Bd.1. In: K. Marx u. F. Engels: Werke. Bd. 23. Berlin 1972
- MARX, K./ENGELS, F.: Studienausgabe in 4 Bänden. Hg. v. I. Fetscher. Bd. 1: Philosophie. Frankfurt/M. 1966
- MARX, K./ENGELS, F.: Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten. In: K. Marx u. F. Engels: Werke. Bd. 3. Berlin 1969
- MARX, K./ENGELS, F.: Studienausgabe in 4 Bänden. Hg. v. I. Fetscher. Bd. 2 : Politische Ökonomie. Frankfurt/M. 1970
- MARX, K./ENGELS, F.: Werke. Bd. 13. Berlin 1974
- MASLOW, A.H.: Creativity in self-actualizing people. In: Creativity and its cultivation. Hg. v. H.H. Anderson. New York 1959
- MASLOW, A.H.: Emotional blocks to creativity. In: A source book for creative thinking. Hg. v. S.J. Parnes u. H.F. Harding. New York 1962
- MASLOW, A.H.: A holistic approach to creativity. In: Climate for creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1972
- MASLOW, A.H.: Psychologie des Seins. Ein Entwurf. München 1973
- MASLOW, A.H.: Motivation und Persönlichkeit. Olten 1977
- MASSIALAS, B.G./ZEVIN, J.: Kreativität im Unterricht. Unterrichtsbeispiele nach amerikanischen Lerntheorien. Stuttgart 1969
- MASSING, P.W.: Vorgeschichte des politischen Antisemitismus. Frankfurt/M. 1959
- MATUSSEK, P.: Kreativität als Chance. Der schöpferische Mensch in psychodynamischer Sicht. München 1974
- MAW, W.H./MAW, E.W.: Nature of creativity in high- and low-curiosity boys. Developmental psychol. 2, 1970, S. 325-329
- MAY, R.: The nature of creativity. In: Creativity and its cultivation. Hg. v. H.H. Anderson. New York 1959
- MAYRHOFER, H./ZACHARIAS, W.: Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität. Reinbek b. Hamburg 1976

- MCCLELLAND, D.C.: The calculated risk: An aspect of scientific performance. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966
- MCCLELLAND, D.C.: On the psychodynamics of creative physical scientists. In: Contemporary approaches to creative thinking. A symposium held at the university of Colorado. Hg. v. H.E. Gruber, G. Terrell u. M. Wertheimer. 4. Aufl. New York 1967
- MCCLELLAND, D.: Das kalkulierte Risiko: Ein Aspekt wissenschaftlichen Verhaltens. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- MCCLINTOCK, C.G.: Personality syndromes and attitude change. J. pers. 26, 1958, S. 479-493
- MCCORD, W./MCCORD, J./HOWARD, A.: Familial correlates of aggression in nondelinquent male children. J. abnorm. soc. psychol. 62, 1961, S. 79-93
- MCDAVID, J.W./HARARI, H.: Social psychology. Individuals, groups, societies. New York 1968
- MCGINNIES, E.: Social behavior: A functional analysis. Boston, New York, Atlanta, Geneva, Ill., Dallas, Palo Alto 1970
- MCGUIRE, C.: Creativity and emotionality. In: Explorations in creativity. Hg. v. R.L. Mooney u. T.A. Razik. New York 1967
- MCGUIRE, C. et al.: Dimensions of talented behavior. Educ. psychol. measur. 21, 1961, S. 3-38
- MCGUIRE, W.J.: Inducing resistance to persuasion. Some contemporary approaches. In: Advances in experimental social psychology. Hg. v. L. Berkowitz. Bd. 1. New York 1964
- MCGUIRE, W.J.: Personality and susceptibility to social influence. In: Handbook of personality theory and research. Hg. v. E.F. Borgatta u. W.W. Lambert. Chicago 1968
- MCGUIRE, W.J.: The nature of attitudes and attitude change. In: The handbook of social psychology. 2. Aufl. Hg. v. G. Lindzey u. E. Aronson. Bd. 3. Reading, Mass., Menlo Park, Calif., Don Mills, Ontario 1969 (1969a)
- MCGUIRE, W.J.: Personality and attitude change: An information-processing theory. In: Psychological foundations of attitudes. Hg. v. A.G. Greenwald, T.C. Brock u. T.M. Ostrom. 2. Aufl. New York, London 1969 (1969b)

- MCMURRY, F.D./HAMBLEN, H.T.: How to cope with a noncreative climate. In: G.A. Davis u. J.A. Scott: Training creative thinking. New York 1971
- MCWHINNIE, H.J.: Some relationships between creativity and perception in sixth-grade children. Percept. motor skills 25, 1967, S. 979-980
- MECKLING, Ingeborg: Sprachübungen zum Thema "Winter". Der Deutschunterricht, Heft 1, 24, 1972, S. 5-17
- MEDNICK, S.A.: The associative basis of the creative process. In: Research in personality. Hg. v. M.T. Mednick u. S.A. Mednick. New York 1964
- MEDNICK, S.A.: Die assoziative Basis des kreativen Prozesses. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- MEDNICK, S.A./MEDNICK, Martha T.: An associative interpretation of the creative process. In: Widening horizons in creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964
- MEER, S.J.: The relation between authoritarian attitudes and dreams. American psychologist 7, 1952, S. 312
- MEER, S.J.: Authoritarian attitudes and dreams. J. abnorm. soc. psychol. 51, 1955, S. 74-78
- MEES, U.: Vorausurteil und aggressives Verhalten. Eine experimentelle Untersuchung von Beziehungen zwischen Urteilen über Völker und aggressivem Verhalten gegenüber Angehörigen dieser Völker. Stuttgart 1974
- MEES, U.: Die Beziehung zwischen "Einstellung" und "Verhalten" in verhaltenstheoretischer und kognitionstheoretischer Sicht. In: Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974. Bd. 1. Hg. v. W.H. Tack. Göttingen, Toronto, Zürich 1975
- MELTZER, H: The development of children's nationality preferences, concepts, and attitudes. J. psychol. 11, 1941, S. 343-358
- MENZEL, W.: Kreativität und Sprache. Praxis Deutsch, Heft 5, 1974, S. 14-21
- MERESKO, R. et al.: Rigidity of attitudes regarding personal habits and its ideological correlates. J. abnorm. soc. psychol. 49, 1954, S. 89-93
- MERTON, R.K.: Social theory and social structure. Revised and enlarged edition. 9. Aufl. London 1964
- MESSICK, S./JACKSON, D.N.: Authoritarianism or acquiescence in Bass's data. J. abnorm. soc. psychol. 54, 1957, S. 424-426

- MESSICK, S./JACKSON, D.N.: The measurement of authoritarian attitudes. *Educ. psychol. measur.* 18, 1958, S. 241-253
- METZ-GÖCKEL, Sigrid: Zur Konzeption und Revision von Autoritarismus und Dogmatismus. In: W. Sacher: *Pädagogik und Vorurteil*. Saarbrücken 1976
- METZGER, W.: Das Individuum zwischen Meinungen und Einsichten. In: *Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe*. Hg. v. K. Aurin et al. Bd. 4: *Politische Erziehung als psychologisches Problem*. Frankfurt/M. 1966
- METZGER, W.: Kann man schöpferisches Denken üben? In: *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Texte*. Hg. v. A. Flitner u. H. Scheuerl. 6. Aufl. München 1972
- MEYER, D.: Probleme bei der empirischen Verhaltensforschung. In: *Psychologische Probleme der Einstellungs- und Verhaltensänderung*. Hg. v. M. Vorweg. Berlin 1971
- MILLER, G.A./GALANTER, E./PRIBRAM, K.H.: Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. (Aus dem Amerik. v. P. Bärtschi). Stuttgart 1973
- MILLER, N.E.: Theory and experiment relating psychoanalytic displacement to stimulus-response generalization. *J. abnorm. soc. psychol.* 43, 1948, S. 155-178
- MILLER, N.E. et al.: Die Frustrations-Aggressions-Hypothese. In: *Die Motivation menschlichen Handelns*. Hg. v. H. Thomae. 7. Aufl. Köln, Berlin 1971
- MILLON, T.: Authoritarianism, intolerance of ambiguity, and rigidity under ego- and task-involving conditions. *J. abnorm. soc. psychol.* 55, 1957, S. 29-33
- MILLS, T.M.: *Soziologie der Gruppe*. 3. Aufl. München 1971
- MILTON, O.: Presidential choice and performance on a scale of authoritarianism. *American psychologist* 7, 1952, S. 597-598
- MINSEL, W.-R.: *Praxis der Gesprächspsychotherapie. Grundlagen-Forschung-Auswertung*. 3., unveränd. Aufl. Wien 1975
- MINNSEN, F.: Perspektiven politischer Bildung in der Gegenwart. Zur Überwindung der deutschen antidemokratischen Tradition. In: *Antisemitismus. Zur Pathologie der bürgerlichen Gesellschaft*. Hg. v. H. Huss und A. Schröder. Frankfurt/M. 1965
- MISCHEL, H.N./MISCHEL, W.: *Readings in personality*. New York 1973

- MISCHEL, W.: Personality and assessment. New York 1968
- MISCHEL, W.: Sex-typing and socialization. In: Carmichael's manual of child psychology. 3. Aufl. Hg. v. P.H. Mussen. Bd. 2. New York 1970
- MISCHEL, W.: Introduction to personality. 2. Aufl. New York 1976
- MISCHEL, W./LIEBERT, R.M.: Effects of discrepancies between observed and imposed reward criteria on their acquisition and transmission. J. pers. soc. psychol. 3, 1966, S. 45-53
- MITSCHERLICH, A.: Aggression und Anpassung. Psyche, Heft 10, 1956/57, S. 177-193
- MITSCHERLICH, A.: Aggression und Anpassung (II). Psyche, Heft 12, 1958, S. 523-537
- MITSCHERLICH, A.: Zur Psychologie des Vorurteils. In: Vorurteile. Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung. Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe. Hg. v. W.v. Baeyer-Katte et al. Bd. 3. Frankfurt/M. 1964
- MITSCHERLICH, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München 1971
- MITSCHERLICH, A./MITSCHERLICH, Margarete: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. 9. Aufl. München 1973
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 5. Aufl. München 1971
- MOONEY, R.L.: A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966
- MOSHER, D.L./SCODEL, A.: Relationship between ethnocentrism in children and the ethnocentrism and authoritarian rearing practices of their mothers. Child development 31, 1960, S. 369-376
- MOSS, H.A.: Methodological issues in studying mother-infant interaction. American Journal of orthopsychiatry 35, 1965, S. 482-486
- MOWRER, O.H.: Learning theory and the symbolic processes. New York 1960
- MÜHLE, G./SCHELL, Christa (Hg.): Kreativität und Schule. München 1970

- MUELLER, E.F./THOMAS, A.: Einführung in die Sozialpsychologie. 2. Aufl. Göttingen, Toronto, Zürich 1976
- MÜLLER, H.-H./SCHULMEISTER, R. (Hg.): Hochschuldidaktik und hochschulpolitische Praxis. Gremienbeschlüsse zur Studien- und Prüfungsreform. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 27, 1972
- MÜLLER, H.: Rassen und Völker im Denken der Jugend. Vorurteile und Methoden zu ihrem Abbau. Stuttgart 1967
- MÜLLER, H.: Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde. In: J. Beck et al.: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. München 1971
- MÜLLER, H.: Nationale Stereotypen bei Schülern und Methoden zu ihrer Auflockerung. In: W. Sacher: Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken 1976
- MÜLLER, H.A.: Ergebnisse der sozialpsychologischen Gruppenforschung in ihrer Bedeutung für die politische Erziehung. In: Politische Erziehung als psychologisches Problem. Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe. Bd. 4. Hg. v. K. Aurin et al. Frankfurt/M. 1966
- MÜLLER-WOLF, H.-M.: Lehrverhalten an der Hochschule. Dimensionen, Zusammenhänge, Trainingsmöglichkeiten. München 1977
- MÜLLER-WOLF, H.-M./FITTKAU, B.: Lehrverhalten von Hochschullehrern und seine Bedeutung für Einstellungen und Verhalten von Studenten. Zs. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol., Bd. 3, Heft 3, 1971, S. 165-180
- MÜNCH, R.: Mentales System und Verhalten. Grundlagen einer allgemeinen Verhaltenstheorie. Tübingen 1972
- MUNSTERBERG, E./MUSSEN, P.W.: The personality structures of art students. J. pers. 21, 1952, S. 457-466
- MURPHY, Lois: Social factors in child development. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- MUSSEN, P.H.: Some personality and social factors related to changes in children's attitudes toward negroes. J. abnorm. soc. psychol. 45, 1950, S. 423-441
- MUTSCHLER, D.: Förderung von Intelligenz und Kreativität im Vorschulalter. Welt des Kindes, Jg. 51, H. 5, 1973, S. 221-231
- MYDEN, W.: Interpretation and evaluation of certain personality characteristics involved in creative production. Percept. motor skills 9, 1959, S. 139-158

- MYRDAL, G.: An american dilemma. The negro problem and modern democracy. New York 1944
- NADLER, E.B.: Yielding, authoritarianism, and authoritarian ideology regarding groups. J. abnorm. soc. psychol. 58, 1959, S. 408-410
- NADLER, E.: Beeinflußbarkeit, Autoritarismus und autoritäre Gruppenauffassung. In: Moderne Psychologische Forschung 3. Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Hg. v. F.H. Stanford u. E.J. Capaldi. Weinheim 1971
- NAKAMURA, C.Y.: Conformity and problem solving. J. abnorm. soc. psychol. 56, 1958, S. 315-320
- NEBER, H. (Hg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim 1973
- NEISSER, U.: Kognitive Psychologie. Stuttgart 1974
- NESKE, M./SCHLAGHECKEN, H.: Modifikation von Gruppenprozessen im Vorschulalter durch Förderung sozialer Kreativität im Rollenspiel. Dipl.Arbeit. Münster 1975
- NEWCOMB, T.M.: Personality and social change: Attitude formation in a student community. New York 1943
- NEWCOMB, T.M.: Some patterned consequences of membership in a college community. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- NEWCOMB, T.M.: Attitude development as a function of reference groups. In: M. Sherif: An outline of social psychology. New York 1948
- NEWCOMB, T.M.: An approach to the study of communicative acts. Psychol. rev. 60, 1953, S. 393-404
- NEWCOMB, T.M. (unter Mitarbeit v. W.W. Charters jr.): Sozialpsychologie. (Übers. v. L. Canders). Meisenheim am Glan 1959
- NEWCOMB, T.M.: The acquaintance process. New York 1961
- NEWCOMB, T.M.: Interpersonal balance. In: Theories of cognitive consistency: A sourcebook. Hg. v. R.P. Abelson et al. Chicago 1968
- NEWCOMB, T.M.: Autistische Feindseligkeit und soziale Wirklichkeit. In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Neuwied, Berlin 1969
- NEWELL, A./SHAW, J.C./SIMON, H.A.: The processes of creative thinking. In: Contemporary approaches to creative thinking. Hg. v. H.E. Gruber, G. Terrell u. M. Wertheimer. 4. Aufl. New York 1967

- NICHOLS, R.C.: Parental attitude of mothers of intelligent adolescents and creativity of their children. Child development 35, 1964, S. 1041-1049
- NICKEL, H.: Stile und Dimensionen des Lehrerverhaltens. In: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. Texte. Hg. v. K. Betzen u. K.E. Nipkow. München 1971
- NICKEL, H.: Probleme und Schwierigkeiten der Verwirklichung eines nichtautoritären Lehrerverhaltens. In: Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie. Ein wissenschaftliches Lesebuch zu aktuellen Problemen für Studierende der Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Hg. v. H. Nickel u. E. Langhorst. Bern 1973
- NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd. 1. 2., unveränd. Aufl. Bern 1974
- NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd. 2. Bern 1975
- NICKEL, H./SCHLÜTER, P./FENNER, H.-J.: Angstwerte, Intelligenztest- und Schulleistungen sowie der Einfluß der Lehrerpersönlichkeit bei Schülern verschiedener Schularten. Psychol. in Erz. u. Unterr., Jg. 20, 1973, S. 1-13
- NICKLAS, H./OSTERMANN, Änne: Zur Friedensfähigkeit erziehen. Soziales und politisches Lernen als Unterrichtsthema. München 1976
- NIMMERGUT, J.: Kreativitätsschule. 4., überarb. Aufl. München 1972
- NIPKOW, K.E.: Beruf und Person des Lehrers - Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie des Lehrers. In: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. Texte. Hg. v. K. Betzen u. K.E. Nipkow. München 1971
- NOEL, D.L./PINKNEY, A.: Correlates of prejudice: Some racial differences and similarities. Amer. J. sociol. 69, 1964, S. 609-622
- NORMAN, R.P.: Dogmatism and psychoneurosis in college women. J. consult. psychol. 30, 1966, S. 278
- NOVAK, D.W./LERNER, M.J.: Rejection as a consequence of perceived similarity. J. pers. soc. psychol. 9, 1968, S. 147-152
- NOWAK, S.: Egalitarian attitudes of Warsaw students. Amer. sociol. rev. 25, 1960, S. 219-231
- NUTTIN jr., J.M.: Einstellungsänderung und Rollenspiel. In: Forschungsgebiete der Sozialpsychologie 1. Eine Einführung für das Hochschulstudium. Hg. v. S. Moscovici. Frankfurt/M. 1975

- NYSSSEN, F.: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule. Köln 1969
- O'CONNOR, Patricia: Ethnocentrism, "intolerance of ambiguity", and abstract reasoning ability. J. abnorm. soc. psychol. 47, 1952, S. 526-530
- OERTER, R.: Struktur und Wandlung von Werthaltungen. München 1970
- OERTER, R.: Psychologie des Denkens. Donauwörth 1971
- OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. 15. Aufl. Donauwörth 1975
- OHNMACHT, F.W./MURO, J.J.: Self-acceptance: Some anxiety and cognitive style relationships. J. psychol. 67, 1967, S. 235-239
- O'LEARY, K.D./DRABMAN, R.: Token reinforcement programs in the classroom: A review. Psychol. bull. 75, 1971, S. 379-398
- OPP, K.-D.: Die verhaltenstheoretische Soziologie: Ihr Forschungsprogramm und einige ihrer Probleme. Soziale Welt, Jg. 21/22, 1970/71, S. 146-160
- OPP, K.-D.: Verhaltenstheoretische Soziologie. Eine neue soziologische Forschungsrichtung. Reinbek b. Hamburg 1972
- OPP, K.-D.: Strukturen und Prozesse in Gefängnissen. Zur Anwendbarkeit der Lerntheorie im Strafvollzug. In: Soziologie. Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. Hg. v. G. Albrecht, H. Daheim u. F. Sack. Opladen 1973
- ORLIK, P.: Probleme der Operationalisierung sozialer Intelligenz. Aufzeichnungen des Erfahrungsaustausches. In: Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Bd. 3. Hg. v. L.H. Eckensberger u. U.S. Eckensberger. Göttingen 1974
- OSBORN, A.F.: Developments in creative education. In: A source book for creative thinking. Hg. v. S.J. Parnes u. H.F. Harding. New York 1962
- OSBORN, A.F.: Applied imagination. Principles and procedures of creative problem-solving. 3. revised ed. New York 1963
- OSGOOD, Ch.E.: The nature and measurement of meaning. Psychol. bull. 49, 1952, S. 197-237
- OSGOOD, C.E./SUCI, G.J./TANNENBAUM, P.H.: The measurement of meaning. Urbana, Chicago, London 1967

- OSGOOD, C.E./TANNENBAUM, P.H.: The principle of congruity in the prediction of attitude change. Psychol. rev. 62, 1955, S. 42-55
- OSTERMANN, Änne/NICKLAS, H.: Vorurteile und Feindbilder. München, Berlin, Wien 1976
- OSTERMANN, F.: Kreative Prozesse im "Aufsatzunterricht". Zur sprachlichen Gestaltungspotenz von Kindern und Jugendlichen. Paderborn 1973
- OSTROM, T.M.: The emergence of attitude theory: 1930-1950. In: Psychological foundations of attitudes. Hg. v. A.G. Greenwald, T.C. Brock u. T.M. Ostrom. 2. Aufl. New York, London 1969
- OSTROM, T.M./UPSHAW, H.S.: Psychological perspective and attitude change. In: Psychological foundations of attitudes. Hg. v. A.G. Greenwald, T.C. Brock u. T.M. Ostrom. 2. Aufl. New York, London 1969
- OTTEMEIER, A.: Der Sozialarbeiter als Therapeut? Zum Problem einer Integration von individueller und struktureller Sozialarbeit. Unveröff. Dipl.Arbeit. Münster 1978
- OWEN, W.A.: Intellective, non-intellective, and environmental correlates of mechanical ingenuity. In: Climate for creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1972
- PARLOFF, M.P.: Creativity research program: A review. In: Climate for creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1972
- PARNES, S.J.: Research on developing creative behavior. In: Widening horizons in creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964
- PARNES, S.J.: The literature of creativity. (Part II). J. creat. behavior 1, 1967, S. 191-240
- PARNES, S.J.: Aha! In: Perspectives in creativity. Hg. v. I.A. Taylor u. J.W. Getzels. Chicago 1975
- PARNES, S.J./MEADOW, A.: Effects of "brainstorming" instructions on creative problem solving by trained and untrained subjects. J. educ. psychol. 50, 1959, S. 171-176
- PARNES, S.J./MEADOW, A.: Development of individual creative talent. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966
- PARSONS, T.: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Grundlagen-texte 1. Entwicklung und Sozialisation. Hg. v. C.F. Graumann u. H. Heckhausen. Frankfurt/M. 1973

- PASKAL, Vivian: The value of initiative behavior. *Developmental psychol.* 1, 1969, S. 463-469
- PAWLOW, I.P.: Die höchste Nerventätigkeit (das Verhalten) von Tieren. Eine zwanzigjährige Prüfung der objektiven Forschung. Bedingte Reflexe. Sammlung von Artikeln, Berichten, Vorlesungen und Reden. Übers. v. G. Wölborth. 3. Aufl. München 1926
- PAWLOW, I.P.: Sämtliche Werke. Bd. III/1. Berlin 1953 (1953a)
- PAWLOW, I.P.: Sämtliche Werke. Bd. III/2. Berlin 1953 (1953b)
- PEAK, Helen: Psychological structure and psychological activity. *Psychol. rev.* 65, 1958, S. 325-347
- PEAK, Helen/MORRISON, H.W.: The acceptance of information into attitude structure. *J. abnorm. soc. psychol.* 57, 1958, S. 127-135
- PEARL, D.: Ethnocentrism and the self concept. *J. soc. psychol.* 40, 1954, S. 137-147
- PEARL, D.: Psychotherapy and ethnocentrism. *J. abnorm. soc. psychol.* 50, 1955, S. 227-229
- PENNEY, R.K./MCCANN, B.: The children's reactive curiosity scale. *Psychol. rep.* 15, 1964, S. 323-334
- PERLMUTTER, H.V.: Relations between the self-image, the image of the foreigner, and the desire to live abroad. *J. psychol.* 38, 1954, S. 131-137
- PETERS, O.: Soziale Interaktion in der Schulklasse. (Deutsche Bearbeitung des Kapitels 13: Social interaction in the classroom v. J. Withall u. W.W. Lewis). In: Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil II. Zentrale Faktoren in der Unterrichtsforschung. Hg. v. K.-H. Ingenkamp. (Deutsche Bearbeitung der Kapitel 10-14 des Handbook of research on teaching. Hg. v. N.L. Gage). Weinheim 1970
- PETERS, W.: Vorurteile. Ein Bericht über Gordon W. Allports Buch: "The nature of prejudice" nebst erläuternden und kritischen Bemerkungen. II. Ergebnisse der Vorurteilsforschung. *Psychol. Beitr.* 2, 1955, S. 541-568
- PETERSON, D.R. et al.: Child behavior problems and parental attitudes. *Child development* 32, 1961, S. 151-162
- PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Zürich 1948
- PIELOW, W./SANNER, R. (Hg.): Kreativität und Deutschunterricht. Stuttgart 1973

- PIIRAINEN, I.T.: Kreativität und Generative Transformationsgrammatik. In: Kreativität und Deutschunterricht. Hg. v. W. Pielow u. R. Sanner. Stuttgart 1973
- PINE, F.: Thematic drive content and creativity. J. pers. 27, 1959, S. 136-151
- PINE, F./HOLT, R.R.: Creativity and primary process: A study of adaptive regression. J. abnorm. soc. psychol. 61, 1960, S. 370-379
- PITCHER, B./STACEY, C.L.: Is Einstellung rigidity a general trait? J. abnorm. soc. psychol. 49, 1954, S. 3-6
- PLACK, A.: Die Gesellschaft und das Böse. Eine Kritik der herrschenden Moral. 8., durchges. Aufl. München 1970
- PLANT, W.T./TELFORD, C.W./THOMAS, J.A.: Some personality differences between dogmatic and nondogmatic groups. J. soc. psychol. 67, 1965, S. 67-75
- POINCARÉ, H.: Die mathematische Erfindung. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- POLLOCK, F.: Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Bearb. v. F. Pollock. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Hg. v. T.W. Adorno u. W. Dirks. Bd. 2. Frankfurt/M. 1955
- PONGRATZ, L.J.: Lehrbuch der Klinischen Psychologie. Psychologische Grundlagen der Psychotherapie. Göttingen 1973
- POPP, M.: Eine empirische Untersuchung über die Stabilität der Aggressionsrichtung. Psychol. in Erz. u. Unterr., Jg. 21, 1974, S. 91-99
- PORTELE, G. (Hg.): Intrinsische Motivation in der Hochschule. Eine empirische Untersuchung zum "forschenden Lernen". Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 12, 1970
- PORTELE, G.: Ansätze zu einer Theorie intrinsisch motivierten Lernens. In: Forschungsgruppe Hochschulkapazität Universität Mannheim: Organisation der Hochschule und des Studiums. Eine sozialwissenschaftliche Effizienzuntersuchung zur Planung von Kapazitätserweiterungen. Zusammenfassung des Projektberichts anhand ausgewählter Ergebnisse. Pullach b. München 1973 (1973a)
- PORTELE, G.: Studium in Veranstaltungen und Arbeitsgemeinschaften. In: Forschungsgruppe Hochschulkapazität Universität Mannheim: Organisation der Hochschule und des Studiums. Eine sozialwissenschaftliche Effizienzuntersuchung zur Planung von Kapazitätserweiterungen. Zusammenfassung des Projektberichts anhand ausgewählter Ergebnisse. Pullach b. München 1973 (1973b)
- PRAXIS DEUTSCH, Heft 5, 1974

- PREISER, S.: Inter- und intraindividuelle Differenzen in verschiedenen Phasen des Personwahrnehmungsprozesses. In: Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Bd. 3: Gruppendynamik und soziale Kognitionen. Hg. v. L.H. Eckensberger u. U.S. Eckensberger. Göttingen 1974
- PREISER, S.: Kreativitätsforschung. Darmstadt 1976
- PRENTICE, N.M.: The influence of live and symbolic modeling on promoting moral judgment of adolescent delinquents. J. abnorm. soc. psychol. 80, 1972, S. 157-161
- PROHANSKY, H.M.: The development of intergroup attitudes. In: Review of child development research. Bd. 2. Hg. v. L.W. Hoffman u. M.L. Hoffman. New York 1969
- PROHANSKY, H./SEIDENBERG, B. (Hg.): Basic studies in social psychology. London, New York, Sydney, Toronto 1965
- PROTHRO, E.T.: Ethnocentrism and anti-negro attitudes in the deep south. J. abnorm. soc. psychol. 47, 1952, S. 105-108
- PUTNEY, S./MIDDLETON, R.: Some factors associated with student acceptance or rejection of war. Amer. sociol. rev. 27, 1962, S. 655-667
- QUASTHOFF, Uta: Soziales Vorurteil und Kommunikation - Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie. Frankfurt/M. 1973
- RAAPKE, H.-D.: Vorurteilsbegünstigende Faktoren in Pädagogik und Schulpolitik. In: W. Sacher: Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken, Kastellaun 1976
- RABBIE, J.M./BREHM, J.W./COHEN, A.R.: Verbalization and reactions to cognitive dissonance. J. pers. 27, 1959, S. 407-417
- RABINOWITZ, W.: A note on the social perceptions of authoritarians and nonauthoritarians. J. abnorm. soc. psychol. 53, 1956, S. 384-386
- RABINOWITZ, W.: Anality, aggression, and acquiescence. J. abnorm. soc. psychol. 54, 1957, S. 140-142
- RADKE, Marian J./TRAGER, Helen G.: Children's perceptions of the social roles of negroes and whites. J. psychol. 29, 1950, S. 3-33
- RADKE YARROW, Marian/CAMPBELL, J.D./YARROW, L.J.: Interpersonal dynamics in racial integration. In: Readings in social psychology. Hg. v. E.E. Maccoby, T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. 3. Aufl. New York, Chicago, San Francisco, Toronto 1958

- RADKE-YARROW, Marian/LANDE, B.: Personality correlates of differential reactions to minority group-belonging. J. soc. psychol. 38, 1953, S. 253-272
- RADKE-YARROW, Marian/TRAGER, Helen/MILLER, Jean: The role of parents in the development of children's ethnic attitudes. Child development 23, 1952, S. 13-53
- RADLOFF, R.: Opinion evaluation and affiliation. (Orig.: J. abnorm. soc. psychol 62, 1961, S. 578-585). In: Group dynamics. Research and theory. 3. Aufl. New York 1970
- RAHM, D.: Untersuchung über den Zusammenhang von repressiver Erziehungseinstellung und Kreativität. Psychol. in Erz. u. Unterr. 21, 1974, S. 259-269
- RATTNER, J.: Psychologie der zwischenmenschlichen Beziehungen. Eine Einführung in die neopsychoanalytische Sozialpsychologie von H.S. Sullivan. Olten, Freiburg i.Br. 1969
- RATTNER, J.: Psychologie des Vorurteils. Eine tiefenpsychologische Untersuchung über das voreingenommene Denken und die autoritäre Persönlichkeit. Zürich, Stuttgart 1971
- RATTNER, J.: Aggression und menschliche Natur. Individual- und Sozialpsychologie der Feindseligkeit und Destruktivität des Menschen. Frankfurt/M. 1974 (1974a)
- RATTNER, J.: Die Individualpsychologie Alfred Adlers. Einführung in die tiefenpsychologische Lehre von Alfred Adler. 3. Aufl. München 1974 (1974b)
- RAZRAN, G.: Ethnic dislikes and stereotypes: a laboratory study. J. abnorm. soc. psychol. 45, 1950, S. 7-27
- REBHUN, M.T.: Dogmatism and test anxiety. J. psychol. 62, 1966, S. 39-40
- REBHUN, M.T.: Parental attitudes and the closed belief-disbelief system. Psychol. rep. 20, 1967, S. 260-262
- REICH, W.: Die Entdeckung des Orgons. Die Funktion des Orgasmus. Sexualökonomische Grundprobleme der biologischen Energie. Frankfurt/M. 1975
- REID, J.B./KING, F.J./WICKWIRE, P.: Cognitive and other personality characteristics of creative children. Psychol. rep. 5, 1959, S. 729-737
- REIMANN, H.L.: Das Planspiel im pädagogischen Arbeitsbereich. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 95. Bonn 1972
- REIMANN, H.: Bedeutung der Kommunikation für Innovationsprozesse. In: Soziologie. Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. Hg. v. G. Albrecht, H. Daheim u. F. Sack. Opladen 1973

- REM, H.: Zur Bestimmung der Variabilität von Attitüden.
In: Soziologie. Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis
zu anderen Wissenschaften. René König zum 65. Geburts-
tag. Hg. v. G. Albrecht, H. Daheim u. F. Sack.
Opladen 1973
- RENZ, P./CHRISTOPLOS, F.: Toward an operational definition of
giftedness. J. creat. behavior 2, 1968, S. 91-96
- RENZ, P./CHRISTOPLOS, F.: Versuch einer operationalen Defini-
tion der Begabung. In: Kreativität und Schule. Hg.
v. G. Mühle und C. Schell. München 1970
- RHINE, R.J.: The 1964 presidential election and curves of
information seeking and avoiding. J. pers. soc. psychol.
5, 1967, S. 416-423
- RICHTER, H.E.: Die Gruppe. Hoffnung auf einen neuen Weg, sich
selbst und andere zu befreien. Psychoanalyse in Koope-
ration mit Gruppeninitiativen. Reinbek b. Hamburg 1972
- RICHTER, H.E.: Lernziel Solidarität. Reinbek b. Hamburg 1974
- RIECKHOF, Anneliese/STEINBACH, Ingrid/TAUSCH, Anne-Marie:
Mutter-Kind- Interaktion in häuslichen Situationen
vor und nach einem personenzentrierten Erzieher-Kurs.
In: Psychologie in Erziehung und Wissenschaft, 1978,
S. 220-230
- RIEGLER, G.: Die Wirksamkeit von Vorurteilen in der Erziehung
der Geschlechter. In: W. Sacher: Pädagogik und Vorur-
teil. Saarbrücken, Kastellaun 1976
- RINNE, H.: Politische Sozialisation als exemplarischer Be-
reich des Curriculum für die Elementarerziehung.
In: Materialien zur politischen Sozialisation. Zur
sozialwissenschaftlichen Fundierung politischer Bil-
dung. Hg. v. B. Claußen. München 1976
- ROBERTS, A.H./JESSOR, R.: Authoritarianism, punitiveness,
and perceived social status. J. abnorm. soc. psychol.
56, 1958, S. 311-314
- ROBERTS, A.H./ROKEACH, M.: Anomie, authoritarianism, and
prejudice: A replication. Amer. J. sociol. 61, 1956,
S. 355-358
- ROE, A.: Personal problems and science. In: Scientific
creativity: Its recognition and development. Hg. v.
C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966
- ROGERS, C.R.: Toward a theory of creativity. In: Creativity
and its cultivation. Hg. v. H.H. Anderson. New York
1959 (1959a)

- ROGERS, C.R.: A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In: Psychology: A study of a science. Hg. v. S. Koch. Bd. 3. New York 1959 (1959b)
- ROGERS, C.R.: Toward a modern approach to values: the valuing process in the mature person. J. abnorm. soc. psychol. 68, 1964, S. 160-167
- ROGERS, C.R.: On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy. 3. Aufl. London 1971
- ROGERS, C.R.: Encounter-Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. 3. Aufl. München 1974 (1974a)
- ROGERS, C.R.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München 1974 (1974b)
- ROGERS, C.R.: Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart 1976 (1976a)
- ROGERS, C.R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-centered therapy. München 1976 (1976b)
- ROGHMANN, K.: Dogmatismus und Autoritarismus. Kritik der theoretischen Ansätze und Ergebnisse dreier westdeutscher Untersuchungen. Meisenheim am Glan 1966
- ROKEACH, M.: Generalized mental rigidity as a factor in ethnocentrism. J. abnorm. soc. psychol. 43, 1948, S. 259-278
- ROKEACH, M.: "Narrow-mindedness" and ethnocentrism. American psychologist 5, 1950, S. 308
- ROKEACH, M.: A method for studying individual differences in "narrow-mindedness". J. pers. 20, 1951, S. 219-233 (1951a)
- ROKEACH, M.: "Narrow-mindedness" and personality. J. pers. 20, 1951, S. 234-251 (1951b)
- ROKEACH, M.: Prejudice, concreteness of thinking, and reification of thinking. J. abnorm. soc. psychol. 46, 1951, S. 83-91 (1951c)
- ROKEACH, M.: Attitude as a determinant of distortions in recall. J. abnorm. soc. psychol. 47, 1952, S. 482-488
- ROKEACH, M.: The open and closed mind. Investigations into the nature of belief systems and personality systems. 5. Aufl. New York 1960
- ROKEACH, M.: Attitudes. The nature of attitudes. In: International encyclopedia of the social sciences. Hg. v. D.L. Sills. Bd. 1. New York, London 1972

- ROKEACH, M./FRUCHTER, B.: A factorial study of dogmatism and related concepts. J. abnorm. soc. psychol. 53, 1956, S. 356-360
- ROKEACH, M./HANLEY, C.: Eysenck's tender-mindedness dimension: A critique. Psychol. bull. 53, 1956, S. 169-176
- ROKEACH, M./KLIEJUNAS, P.: Behavior as a function of attitude-toward-object and attitude-toward-situation. J. pers. soc. psychol. 22, 1972, S. 194-201
- ROKEACH, M./MCGOVNEY, W.C./DENNY, M.R.: A distinction between dogmatic and rigid thinking. J. abnorm. soc. psychol. 51, 1955, S. 87-93
- ROKEACH, M./MEZEI, L.: Race and shared belief as factors in social choice. Science 151, 1966, S. 167-172
- RORER, L.G.: The great response-style myth. Psychol. bull. 63, 1965, S. 129-156
- ROSENBERG, M.J.: Cognitive structure and attitudinal affect. J. abnorm. soc. psychol. 53, 1956, S. 367-372
- ROSENBERG, M.J.: Cognitive reorganization in response to the hypnotic reversal of attitudinal affect. J. pers. 28, 1960, S. 39-63 (1960a)
- ROSENBERG, M.J.: An analysis of affective-cognitive consistency. In: M.J. Rosenberg et al.: Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components. New Haven, London 1960 (1960b)
- ROSENBERG, M.: Attitüdenbezogener Affekt und kognitive Struktur. In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. u. eingel. v. M. Irle in Zusammenarbeit mit M. v. Cranach u. H. Vetter. Neuwied, Berlin 1969
- ROSENBERG, M.J./ABELSON, R.P.: An analysis of cognitive balancing. In: M.J. Rosenberg et al.: Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components. 3. Aufl. New Haven 1966
- ROSENBERG, M.J./HOVLAND, C.I.: Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In: M.J. Rosenberg et al.: Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components. New Haven, London 1960
- ROSENTHAL, M.J. et al.: Father-child relationships and children's problems. Archives of general psychiatry 7, 1962, S. 360-373
- ROSNER, S.: Consistency in response to group pressures. J. abnorm. soc. psychol. 55, 1957, S. 145-146

- ROTH, E.: Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Die Analyse eines Begriffes und seiner Bedeutung für die Persönlichkeitspsychologie. Göttingen 1967
- RUBIN, I.M.: Increased self-acceptance: A means of reducing prejudice. J. pers. soc. psychol. 5, 1967, S. 233-238
- RUBINSTEIN, S.L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. 8. Aufl. Berlin 1973 (1973a)
- RUBINSTEIN, S.L.: Die Arbeit. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973 (1973b)
- RUBINSTEIN, S.L.: Sein und Bewußtsein. Die Stellung des Psychischen im allgemeinen Zusammenhang der Erscheinungen in der materiellen Welt. Bearb. u. in deutscher Sprache hg. v. H. Hiebsch. 2., unveränd. Aufl. s'Gravenhage 1974
- RUCH, F.L./ZIMBARDO, P.G.: Lehrbuch der Psychologie. Eine Einführung für Studenten der Psychologie, Medizin und Pädagogik. Übers. u. bearb. v. W.F. Angermeier et al. 2., korrig. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York 1975
- RÜCKRIEM, G.M.: Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung von W. Klafki et al. Frankfurt/M. 1970
- RÜCKRIEM, G.M.: Der Fall Ramon. In: W. Sacher: Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken, Kastellaun 1976
- RULE, B.G./HEWITT, L.S.: Effects of thwarting on cardiac response and physical aggression. J. pers. soc. psychol. 19, 1971, S. 181-187
- RUMPF, H.: Die administrative Verstörung der Schule. Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule. Essen 1966
- RYANS, D.G.: Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics. J. educ. psychol., Bd. 52, Nr. 2, 1961, S. 82-90
- SACHER, W.: Urteilsbildung oder Emanzipation. Zur Anthropologie und Pädagogik des Vorurteils. Freiburg, Basel, Wien 1976 (1976a)
- SACHER, W.: Anthropologische Überlegungen zu Urteil und Vorurteil. In: W. Sacher: Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken, Kastellaun 1976 (1976b)
- SACHER, W.: Vorurteile und Voreingenommenheiten als pädagogisches Problem. In: W. Sacher: Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken, Kastellaun 1976 (1976c)
- SADER, M. et al.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. Überlegungen, Ratschläge, Modelle. München 1970

- SARASON, I.G.: The effects of anxiety and threat on the solution of a difficult task. J. abnorm. soc. psychol. 62, 1961, S. 165-168
- SARASON, S.B. et al.: Angst bei Schulkindern. Ein Forschungsbericht. Stuttgart 1971
- SARBIN, T.R./ALLEN, V.L.: Role enactment, audience feedback, and attitude change. Sociometry 27, 1964, S. 183-193
- SARBIN, T.R./ALLEN, V.L.: Rollenverhalten, Rückmeldung von Zuhörerreaktionen und Einstellungsänderung. In: Verhaltensänderung. Psychologische Theorien der Veränderung menschlichen Verhaltens. 14 Aufsätze. Hg. v. C. Rohr. München 1972
- SARNOFF, I./KATZ, D.: The motivational bases of attitude change. J. abnorm. soc. psychol. 49, 1954, S. 115-124
- SARNOFF, I./KATZ, D.: Motivation als Grundlage der Einstellungsänderung. In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. u. eingel. v. M. Irle in Zusammenarbeit mit M. v. Cranach u. H. Vetter. Neuwied, Berlin 1969
- SARTRE, J.-P.: Betrachtungen zur Judenfrage. Psychoanalyse des Antisemitismus. Zürich 1948
- SAUNDERS, D.R.: Some measures related to success and placement in basic engineering research and development. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966
- SCHACHTEL, E.G.: Metamorphosis. On the development of affects, perception, attention, and memory. New York 1959
- SCHACHTER, S. et al.: Cross-cultural experiments on threat and rejection. A study of the organization for comparative social research. Hum. relat. 7, 1954, S. 403-439
- SCHÄFER, B.: Einstellungen gegenüber West-Deutschen in der CSSR. Die Beziehung zwischen ethnischer Einstellung und Persönlichkeit. Diss. Bonn 1971
- SCHÄFER, B.: Ethnische Einstellung und Persönlichkeit. Zs. Sozialpsychol. 3, 1972, S. 79-95
- SCHÄFER, B./SIX, B.: Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart 1978
- SCHAEFER, C.E.: The prediction of creative achievement from a biographical inventory. Educ. psychol. measur. 29, 1969, S. 431-437
- SCHAEFER, C.E.: Creativity attitude survey. Jacksonville, Ill. 1971

- SCHAEFER, E.S.: A circumplex model for maternal behavior. J. abnorm. soc. psychol. 59, 1959, S. 226-235
- SCHALLER, K. (Hg.): Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche. Heidelberg 1970
- SCHIFFLER, W.: Fragen zur Kreativität. Workshop Schulpädagogik. Materialien 6. Ravensburg 1973
- SCHMEIDLER, Gertrude R.: Visual imagery correlated to a measure of creativity. J. consult. psychol. 29, 1965, S. 78-80
- SCHMELZER, W.: Der Beitrag des Geschichtslehrers zur Vorbeugung gegen nationalistische und autoritäre Einstellungen. In: Politische Psychologie. Hg. v. W. v. Baeyer-Katte et al. Bd. 2: Autoritarismus und Nationalismus - ein deutsches Problem? Frankfurt/M. 1963
- SCHMIDT, H.D.: Zur Einführung: Sozialpsychologische und gesellschaftliche Aspekte der Misogynie. In: H.D. Schmidt et al.: Frauenfeindlichkeit. Sozialpsychologische Aspekte der Misogynie. München 1973
- SCHMIDT, H.D./BRUNNER, E.J./SCHMIDT-MUMMENDEY, Amélie: Soziale Einstellungen. München 1975
- SCHMIDTCHEN, S.: Klientenzentrierte Spieltherapie. Weinheim 1974
- SCHMIDTCHEN, S./ERB, A.: Analyse des Kinderspiels. Ein Überblick über neuere psychologische Untersuchungen. Köln 1976
- SCHMIDT-MUMMENDEY, Amélie: Vorstellungen und Erklärungsversuche zum aggressiven Verhalten. In: A. Schmidt-Mummendey u. H.D. Schmidt: Aggressives Verhalten. Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung. 2. Aufl. München 1972 (1972a)
- SCHMIDT-MUMMENDEY, Amélie: Differentielle Bedingungen aggressiven Verhaltens. In: A. Schmidt-Mummendey u. H.D. Schmidt: Aggressives Verhalten. Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung. 2. Aufl. München 1972 (1972b)
- SCHMIDT-MUMMENDEY, Amélie: Bedingungen aggressiven Verhaltens. Bern, Stuttgart, Wien 1972 (1972c)
- SCHMIDT-MUMMENDEY, Amélie/SCHMERL, Christiane/SCHMIDT, H.D.: Ist das Vorurteil gegenüber der Frau solider Bestandteil eines autoritär-konservativen Syndroms? In: H.D. Schmidt et al.: Frauenfeindlichkeit. Sozialpsychologische Aspekte der Misogynie. München 1973

- SCHMIDT-MUMMENDEY, Amélie/SCHMIDT, H.D.: Persönlichkeitsmerkmale, situative Hinweisreize und aggressives Verhalten. In: Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Bd.3. Hg. v. L.H. Eckensberger u. U.S. Eckensberger. Göttingen 1974
- SCHMITT, G.: Beruf und Rolle des Lehrers. Workshop Schulpädagogik. Materialien 8. Ravensburg 1973
- SCHNEIDER, H.-D.: Kleingruppenforschung. Stuttgart 1975
- SCHNEIDER, W.: Kreativität als Therapie. Praxis Deutsch, Heft 5, 1975, S. 58-60
- SCHÖNBACH, P.: Dissonanz und Interaktionssequenzen. In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Neuwied 1969
- SCHRAML, W.J.: Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen. Stuttgart 1972
- SCHRODER, H.M.: Die Entwicklung der Informationsverarbeitungs-fähigkeit. In: Fortschritte der Pädagogischen Psychologie. Hg. v. H.W. Krohne. München 1975
- SCHRODER, H.M./DRIVER, M.J./STREUFERT, S.: Menschliche Informationsverarbeitung. Die Strukturen der Informationsverarbeitung bei Einzelpersonen und Gruppen in komplexen sozialen Situationen. Weinheim 1975
- SCHULTZ-HENCKE, H.: Der gehemmte Mensch. Entwurf eines Lehrbuches der Neo-Psychoanalyse. 2., unveränd. Aufl. Stuttgart 1947
- SCHWÄBISCH, L./SIEMS, M.: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining. Reinbek b. Hamburg 1975
- SCHWANENBERG, E.: Psychoanalyse versus Sozioanalyse oder Die Aggression als kritisches Problem im Vergleich von Freud und Parsons. In: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1971
- SCHWARZ, H.: Einige Mechanismen der Änderung des Selbstbildes bei einstellungskonträrer Agitation. In: Psychologische Probleme der Einstellungs- und Verhaltensänderung. Hg. v. M. Vorweg. Berlin 1971
- SCODEL, A./FREEDMAN, M.L.: Additional observations on the social perceptions of authoritarians and nonauthoritarians. J. abnorm. soc. psychol. 52, 1956, S. 92-95
- SCODEL, A./MUSSEN, P.: Social perceptions of authoritarians and nonauthoritarians. J. abnorm. soc. psychol. 48, Nr. 2, 1953, S. 181-184

- SCOTT, W.A.: Attitude change through reward of verbal behavior. J. abnorm. soc. psychol. 55, 1957, S. 72-75
- SCOTT, W.A.: Cognitive consistency, response reinforcement, and attitude change. Sociometry 22, 1959, S. 219-229
- SCOTT, W.A.: Cognitive complexity and cognitive flexibility. Sociometry 25, 1962, S. 405-414
- SCOTT, W.A.: Cognitive complexity and cognitive balance. Sociometry 26, 1963, S. 66-74
- SCOTT, W.A.: Attitude measurement. In: The handbook of social psychology. Hg. v. G. Lindzey u. E. Aronson. Bd. 2. 2. Aufl. Reading, Mass., Menlo Park, Calif., London, Don Mills, Ontario 1968 (1968a)
- SCOTT, W.A.: Conceptions of normality. In: Handbook of personality theory and research. Hg. v. E.F. Borgatta u. W.W. Lambert. Chicago 1968 (1968b)
- SEAGO, Dorothy W.: Stereotypes: before Pearl Harbor and after. J. psychol. 23, 1947, S. 55-63
- SEARS, D.O.: Political behavior. In: The handbook of social psychology. Hg. v. G. Lindzey u. E. Aronson. Bd. 5. 2. Aufl. Reading, Mass. 1969
- SEARS, D.O./ABELES, R.P.: Attitude and opinions. Ann. rev. psychol. 20, 1969, S. 253-288
- SEARS, R.R.: Relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. J. abnorm. soc. psychol. 63, 1961, S. 466-492
- SEARS, R.R.: Identification as a form of behavioral development. In: The concept of development. An issue in the study of human behavior. Hg. v. D.B. Harris. 2. Aufl. Minneapolis 1967
- SEARS, R.R./MACCOBY, E.E./LEVIN, H.: Patterns of child rearing. New York 1957
- SECORD, P.F.: Stereotyping and favorableness in the perception of negro faces. J. abnorm. soc. psychol. 59, 1959, S. 309-314
- SECORD, P.F./BACKMAN, C.W.: Social psychology. New York, London, St. Louis, Mexico, San Francisco, Panama, Sydney, Düsseldorf, Toronto, Tokyo 1964
- SECORD, P.F./BACKMAN, C.W.: Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch für Psychologen, Soziologen, Pädagogen. (Übers. aus dem Amerik. v. A. Eher, U. Renner u. K. Siegfried). Frankfurt/M. 1976

- SECORD, P.F./BEVAN, W./KATZ, Brenda: The negro stereotype and perceptual accentuation. J. abnorm. soc. psychol. 53, 1956, S. 78-83
- SEIFERT, K.-H.: Schülererwartungen und Lehrerverhalten. In: Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Hg. v. L.H. Eckensberger u. U.S. Eckensberger. Göttingen 1974
- SEIFFERT, H.: Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik. Der Hochschulunterricht und seine politischen, wissenschaftstheoretischen und sozialen Voraussetzungen. Neuwied am Rhein 1969
- SEIFFGE-KRENKE, Inge: Probleme und Ergebnisse der Kreativitätsforschung. Bern 1974
- SEILER, T.B. (Hg.): Kognitive Strukturiertheit. Theorie, Analysen, Befunde. Stuttgart 1973
- SEILER, T.B.: Zur Beziehung zwischen Lernen und kognitiver Strukturiertheit. In: Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974. Bd. 1. Hg. v. W.H. Tack. Göttingen 1975
- SELG, H.: Die Frustrations-Aggressions-Theorie. In: Zur Aggression verdammt? Ein Überblick über die Psychologie der Aggression. Hg. v. H. Selg. 3., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart 1973
- SEVE, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1973
- SHAW, M.B./WRIGHT, J.M.: Scales for the measurement of attitudes. New York, St. Louis, San Francisco, Toronto, London, Sydney 1967
- SHELLEY, H.P.: Response set and the California attitude scales. Educ. psychol. measur. 16, Nr. 1, 1956, S. 63-67
- SHERIF, Carolyn W./SHERIF, M./NEBERGALL, R.E.: Attitude and attitude change. The social judgment - involvement approach. Philadelphia, London 1965
- SHERIF, M.: Group influences upon the formation of norms and attitudes. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- SHERIF, M.: An outline of social psychology. New York 1948
- SHERIF, M.: A preliminary experimental study of inter-group relations. In: Socialpsychology at the crossroads. Hg. v. J.H. Rohrer u. M. Sherif. New York 1951
- SHERIF, M.: Groups conflict and co-operation. Their social psychology. London 1967

- SHERIF, M.: Eine Untersuchung zur sozialen Determiniertheit von Wahrnehmungsprozessen. In: Moderne Psychologische Forschung 3. Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Hg. v. F.H. Sanford u. E.J. Capaldi. Weinheim, Berlin, Basel 1971
- SHERIF, M./CANTRIL, H.: The psychology of ego-involvements, social attitudes and identifications. New York 1947
- SHERIF, M./HOVLAND, C.I.: Social judgment. Assimilation and contrast effects in communication and attitude change. New Haven, London 1961
- SHERIF, M./SHERIF, Carolyn W.: Groups in harmony and tension. In: The dynamics of aggression. Individual, groups, and international analyses. Hg. v. E.I. Megargee u. J.E. Hokanson. New York 1970
- SHERIF, M./WHITE, B.J./HARVEY, O.J.: Status in experimentally produced groups. Amer. J. sociol. 60, 1955, S. 370-379
- SHIBUTANI, T.: Reference groups as perspectives. Amer. J. sociol. 60, 1955, S. 562-569
- SIEBER, J.E./LANZETTA, J.T.: Conflict and conceptual structure as determinants of decision-making behavior. J. pers. 32, 1964, S. 622-641
- SIEGEL, Alberta E./SIEGEL, S.: Reference groups, membership groups, and attitude change. J. abnorm. soc. psychol. 55, 1957, S. 360-364
- SIEGEL, Alberta E./SIEGEL, S.: Bezugsgruppen, Zugehörigkeitsgruppen und Einstellungsänderung. In: Verhaltensänderung. Psychologische Theorien der Veränderung menschlichen Verhaltens. Hg. v. C. Rohr. 14 Aufsätze. München 1972
- SIEGELMAN, M.: College student personality correlates of early parent-child relationship. J. consult. psychol. 29, 1965, S. 558-564
- SIEGELMAN, M.: Loving and punishing parental behavior and introversion tendencies in sons. Child development 37, 1966, S. 985-992
- SIKORA, J.: Die neuen Kreativitäts-Techniken. Mehr Erfolg durch schöpferisches Denken. München 1972
- SILBERMANN, A./LUTHE, H.O.: Massenkommunikation. In: Handbuch der Empirischen Sozialforschung. Hg. v. R. König. Bd. 2. Stuttgart 1969
- SIMBERG, A.L.: Obstacles to creative thinking. In: G.A. Davis u. J.A. Scott: Training creative thinking. New York 1971

- SIMPSON, G.E./YINGER, J.M.: Racial and cultural minorities. An analysis of prejudice and discrimination. Revised edition. New York 1958
- SINGER, D.L./RUMMO, J.: Ideational creativity and behavioral style in kindergarten-age children. Developmental psychol. 8, 1973, S. 154-161
- SINGER, R.D.: Verbal conditioning and generalization of prodemocratic responses. J. abnorm. soc. psychol. 63, 1961, S. 43-46
- SINHA, A.K.P./UPADHYAYA, O.P.: Change and persistence in the stereotypes of university students toward different ethnic groups during Sino-Indian border dispute. J. soc. psychol. 52, 1960, S. 31-39
- SINNOTT, E.W.: The creativeness of life. In: Creativity and its cultivation. Hg. v. H.H. Anderson. New York 1959
- SIX, B.: Einstellung und Verhalten. In: Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974. Bd. 1. Hg. v. W.H. Tack. Göttingen, Toronto, Zürich 1975
- SIXTL, F.: Meßmethoden der Psychologie. Theoretische Grundlagen und Probleme. Weinheim 1967
- SJÖLUND, A.: Gruppenpsychologie für Erzieher, Lehrer und Gruppenleiter. 2. Aufl. Heidelberg 1976
- SKINNER, B.F.: Die Wissenschaft vom Lernen und die Kunst des Lehrens. In: Pädagogische Psychologie. Hg. v. F. Weinert. 4. Aufl. Köln 1969
- SKINNER, B.F.: Jenseits von Freiheit und Würde. Reinbek b. Hamburg 1973 (1973a)
- SKINNER, B.F.: Wissenschaft und menschliches Verhalten. Science and human behavior. München 1973 (1973b)
- SKINNER, B.F.: Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft. München 1974
- SKOWRONEK, H.: Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung. Kognitive Prozesse und kognitive Strukturen. Hannover 1968
- SKOWRONEK, H.: Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen. In: Das Vorurteil als Bildungsbarriere. Elf Beiträge. Hg. v. W. Strzelewicz. 3. Aufl. Göttingen 1972
- SKOWRONEK, H.: Lernen und Lernfähigkeit. 6. Aufl. München 1975
- SMEDSLUND, J.: Intuitive accuracy at the verbal level. Acta psychologica 18, Nr. 4, 1961, S. 306-316

- SMITH, E.E.: The effects of clear and unclear role expectations on group productivity and defensiveness. J. abnorm. soc. psychol. 55, 1957, S. 213-217
- SMITH, H.P./ROSEN, Ellen W.: Some psychological correlates of worldmindedness and authoritarianism. J. pers. 26, 1958, S. 170-183
- SMOCK, C.D.: The influence of psychological stress on the "intolerance of ambiguity". J. abnorm. soc. psychol. 50, 1955, S. 177-182
- SMOCK, C.D.: The relationship between "intolerance of ambiguity", generalization and speed of perceptual closure. Child development 28, 1957, S. 27-36
- SMOCK, C.D./HOLT, B.G.: Children's reactions to novelty: An experimental study of "curiosity motivation". Child development 33, 1962, S. 631-642
- SODHI, K.S./BERGIUS, R.: Nationale Vorurteile. Eine sozial-psychologische Untersuchung an 881 Personen. Berlin 1953
- SODHI, K.S./BERGIUS, R./HOLZKAMP, K.: Geschlechtsabhängige Unterschiede nationaler Stereotypen. Jahrbuch für Psychologie und Psychotherapie, Jg. 4, 1957, S. 263-296 (1957a)
- SODHI, K.S./BERGIUS, R./HOLZKAMP, K.: Urteile über Völker. Versuch einer Problemanalyse. Psychol. Beitr. 3, 1957, S. 503-526 (1957b)
- SODHI, K.S./BERGIUS, R./HOLZKAMP, K.: Die reziproke Verschränkung von Urteilen über Völker. Zs. exp. angew. Psychol. 5, 1958, S. 547-604
- SPANHEL, D./TAUSCH, R./TÖNNIES, S.: Hauptdimensionen des Lehrerungsverhaltens und ihr Zusammenhang mit konstruktivem Schülerverhalten in 41 Unterrichtsstunden. Psychol. in Erz. u. Unterr., Jg. 22, 1975, S. 343-350
- SPEITLING, Dorle: Untersuchungen über den Zusammenhang von repressiver Erziehungseinstellung und Kreativität. Unveröff. Diplomarbeit. Universität Gießen (Manuskript)
- SPOTTS, J.V./MACKLER, B.: Relationships of field-dependent and field-independent cognitive styles to creative test performance. Percept. motor skills 24, 1967, S. 239-268
- SPRECHER, T.B.: A proposal for identifying the meaning of creativity. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966
- SROLE, L.: Social integration and certain corollaries: an exploratory study. Amer. sociol. rev. 21, 1956, S. 709-716

- STAATS, A.W.: Social behaviorism and human motivation: principles of the attitude-reinforcer-discriminative system. In: Psychological foundations of attitudes. Hg. v. A.G. Greenwald, T.C. Brock u. T.M. Ostrom. 2. Aufl. New York 1969 (1969a)
- STAATS, A.W.: Experimental demand characteristics and the classical conditioning of attitudes. J. pers. soc. psychol. 11, 1969, S. 187-192 (1969b)
- STAATS, A.W./STAATS, C.K.: Attitudes established by classical conditioning. J. abnorm. soc. psychol. 57, 1958, S. 37-40
- STADLER, M./SEEGER, F./RAEITHEL, A.: Psychologie der Wahrnehmung. München 1975
- STADTER, E.: Philosophische Aspekte der Partnerbeziehung und der Kommunikationstherapie. In: A. Mandel et al.: Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie. 5. Aufl. München 1973
- STAGNER, R./CONGDON, C.S.: Another failure to demonstrate displacement of aggression. J. abnorm. soc. psychol. 51, 1955, S. 695-696
- STAPF, K.H. et al.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Komponenten der Bekräftigung in der Erziehung. Stuttgart 1972
- STAR, Shirley A./WILLIAMS jr., R.M./STOUFFER, S.A.: Negro infantry platoons in white companies. In: Readings in social psychology. Hg. v. E.E. Maccoby, T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. 3. Aufl. New York, Chicago, San Francisco, Toronto 1958
- STEIN, M.I.: Creativity and culture. J. psychol. 36, 1953, S. 311-322
- STEIN, M.I.: A transactional approach to creativity. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966
- STEIN, M.I.: Creativity. In: Handbook of personality theory and research. Hg. v. E.F. Borgatta u. W.W. Lambert. Chicago 1968
- STEIN, M.I.: Kreativität und Kultur. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- STEINER, J.D.: Ethnocentrism and tolerance of trait "inconsistency". J. abnorm. soc. psychol. 49, 1954, S. 349-354
- STEMME, F.: Pädagogische Psychologie. Sozialpsychologische und therapeutische Aspekte. Bad Heilbrunn/Obb. 1970

- STICHT, T.G./FOX, W.: Geographical mobility and dogmatism, anxiety, and age. J. soc. psychol. 68, 1966, S. 171-174
- STOUFFER, S.A. et al.: Measurement and prediction. New York 1966
- STREUFERT, S./SUEDFELD, P./DRIVER, M.J.: Conceptual structure, information search, and information utilization. J. pers. soc. psychol. 2, 1965, S. 736-740
- STROTZKA, W.: Sozialpsychiatrie. In: Psychotherapie. Zwischen Selbstentfaltung und Kontrolle. Hg. v. J.B. Bergold. München 1973
- STRZELEWICZ, W.: Das Vorurteil als Bildungsbarriere in der industriellen Gesellschaft. In: Das Vorurteil als Bildungsbarriere. Elf Beiträge. Hg. v. W. Strzelewicz. 3. Aufl. Göttingen 1972
- STURZEBECKER, K.: Interaktions-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsprozesse als Aspekte schulischer Sozialisation. In: Fortschritte der Pädagogischen Psychologie. Hg. v. H.W. Krohne. München 1975
- SUEDFELD, P./HAGEN, R.L.: Measurement of information complexity: I. Conceptual structure and information pattern as factors in information processing. J. pers. soc. psychol. 4, 1966, S. 233-236
- SÜLLWOLD, F.: Experimentelle Untersuchungen über die Rolle des Einfalls im Denkprozeß. Ergebnisse einer Phasenanalyse. Zs. exp. angew. Psychol. 2, 1954, S. 175-207
- SUTTON-SMITH, B.: The role of play in cognitive development. In: R.E. Herron/B. Sutton-Smith: Child's play. New York 1971
- TAGIURI, R./PETRULLO, L. (Hg.): Person perception and interpersonal behavior. Stanford, Calif. 1958
- TAJFEL, H.: Die Entstehung der kognitiven und affektiven Einstellungen. In: Vorurteile. Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung. Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe. Hg. v. W. v. Baeyer-Katte et al. Bd. 3. Frankfurt/M. 1964
- TAJFEL, H.: Soziales Kategorisieren. In: Forschungsgebiete der Sozialpsychologie 1. Eine Einführung in das Hochschulstudium. Hg. v. S. Moscovici. Frankfurt/M. 1975
- TANNENBAUM, P.H.: The congruity principle revisited: Studies in the reduction, induction, and generalization of persuasion. In: Advances in experimental social psychology. Hg. v. L. Berkowitz. Bd. 3. 2. Aufl. New York 1969

- TAUSCH, Anne-Marie: Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen. Zs. exp. angew. Psychol. 5, 1958, S. 127-163
- TAUSCH, Anne-Marie: Ausmaß und Änderung des Merkmals Verständigung im Sprachverhalten von Erziehern und Zusammenhänge mit seelischen Vorgängen in Kindern. Zs. exp. angew. Psychol. 10, 1963, S. 514-539
- TAUSCH, Anne-Marie/LANGER, J.: Merkmale des Erziehungsverhaltens von Müttern und Kindergärtnerinnen und Art der Änderung durch eine Fortbildungsveranstaltung. Zs. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol., H. 4, 1970, S. 269-283
- TAUSCH, Anne-Marie et al.: Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Kindergärten. Psychol. Rundschau 19, 1968, S. 267-279
- TAUSCH, Anne-Marie et al.: "Förderung der Unselbständigkeit/Selbständigkeit bei Kindern" durch Sprachäußerungen ihrer Erzieher. Entwicklung und Validierung einer Einschätzungsskala für Erzieher. Zs. Päd. 16, 1970, S. 39-49
- TAUSCH, Anne-Marie et al.: Psychische Änderungen und Gesprächsverhalten in personenzentrierten Encountergruppen mit Gefängnisinsassen, Richtern, Psychotherapeuten und Psychologen. Psychol. in Erz. u. Unterr. 22, 1975, S. 161-171
- TAUSCH, R.: Soziale Interaktion Lehrer-Schüler und Sozialklima in Schulen - Erziehungsfaktoren für Diktatur und Demokratie? In: Politische Erziehung als psychologisches Problem. Politische Psychologie. Hg. v. K. Aurin et al. Bd. 4. Frankfurt/M. 1966
- TAUSCH, R.: Gesprächspsychotherapie. 6. Aufl. Göttingen 1974
- TAUSCH, R./TAUSCH, Anne-Marie: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. 6., erg. Aufl. Göttingen 1971
- TAYLOR, C.W.: Some knows, needs, and leads. In: Creativity: Progress and potential. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964 (1964a)
- TAYLOR, C.W. (Hg.): Creativity: Progress and potential. New York, San Francisco, Toronto, London 1964 (1964b)
- TAYLOR, C.W. (Hg.): Widening horizons in creativity. The proceedings of the fifth Utah creativity research conference. New York, London, Sydney 1964 (1964c)
- TAYLOR, C.W./BARRON, F. (Hg.): Scientific creativity: Its recognition and development. 3. Aufl. New York, London, Sydney 1966

- TAYLOR, C.W./ELLISON, R.L.: Predictors and criteria of creativity: A Utah progress report. In: Climate for creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1972
- TAYLOR, C.W./ELLISON, R.L.: Moving toward working models in creativity: Utah creativity experiences and insights. In: Perspectives in creativity. Hg. v. I.A. Taylor u. J.W. Getzels. Chicago 1975
- TAYLOR, C.W./HOLLAND, J.: Predictors of creative performance. In: Creativity: Progress and potential. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964
- TAYLOR, I.A.: The nature of the creative process. In: Creativity, an examination of the creative process. Hg. v. P. Smith. New York 1959
- TAYLOR, I.A.: Similarities in the structure of extreme social attitudes. Psychol. monographs, Vol. 74, No. 2, (Whole No. 489), 1960
- TAYLOR, I.A.: A retrospective view of creativity investigation. In: Perspectives in creativity. Hg. v. I.A. Taylor u. J.W. Getzels. Chicago 1975 (1975a)
- TAYLOR, I.A.: An emerging view of creative actions. In: Perspectives in creativity. Hg. v. I.A. Taylor u. J.W. Getzels. Chicago 1975 (1975b)
- TAYLOR, I.A./GETZELS, J.W.: Perspectives in creativity. Chicago 1975
- TAYLOR, Janet A.: A personality scale of manifest anxiety. J. abnorm. soc. psychol. 48, 1953, S. 285-290
- TAYLOR, R.E./EISENMAN, R.: Perception and production of complexity by creative art students. J. psychol. 57, 1964, S. 239-242
- TEEGEN, Frauke/FITTKAU, B.: Erziehung der Erzieher. Erfahrungen aus einem hochschuldidaktischen Experiment. Zs. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol., H. 1, 1972, S. 43-50
- THOMAE, H.: Persönlichkeit. Eine dynamische Interpretation. 2., erw. Aufl. Bonn 1955
- THOMAE, H.: Die Prägung des Verhaltens durch die Gesellschaft. In: H. Thomae: Entwicklung und Prägung. Handbuch der Psychologie. Bd. 3. Hg. v. H. Thomae. Göttingen 1959
- THOMAE, H.: Das Problem der Konstanz und Variabilität der Eigenschaften. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Hg. v. P. Lersch, F. Sander u. H. Thomae. Bd. 4: Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeits-theorie. Hg. v. P. Lersch u. H. Thomae. Göttingen 1960

- THOMAE, H.: Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen 1968
- THOMAE, H.: Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7, 2. Halbbd. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972 (1972a)
- THOMAE, H.: Familie und Sozialisation. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7/2. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972 (1972b)
- THOMAS, W.I./ZNANIECKI, F.: The definition of the situation. In: Readings in social psychology. Hg. v. T.M. Newcomb u. E.L. Hartley. New York 1947
- THURSTONE, L.L.: Psychophysical analysis. Amer. J. psychol. 38, 1927, S. 368-389
- THURSTONE, L.L.: Attitudes can be measured. In: Readings in attitude theory and measurement. Hg. v. M. Fishbein. New York, London, Sydney 1967 (1967a)
- THURSTONE, L.L.: The measurement of social attitudes. In: Readings in attitude theory and measurement. Hg. v. M. Fishbein. New York, London, Sydney 1967 (1967b)
- THURSTONE, L.L./CHAVE, E.J.: The measurement of attitude. A psychophysical method and some experiments with a scale for measuring attitude toward the church. 4. Aufl. Chicago, Ill. 1948
- TIETZE, W.: Diskussionspapier im Rahmen eines Workshop-Seminars zu "Erziehungsrelevante Kreativität" im WS 77/78 u. SS 78, durchgeführt v. der Abtlg. "Vorschulerziehung" des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Universität Münster. Münster 1978
- TIMAEUS, E.: Instruktionsgebung als Variable: ein methodisch-experimenteller Beitrag zum sog. konformen Verhalten. In: Bericht über den 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Münster 1966. Hg. v. F. Merz. Göttingen 1967
- TISCHLER, A.: Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern, deren Eltern und dem Erziehungsstil. Diss. Untersuchung. Salzburg 1974
- TITTLE, C.R./HILL, R.J.: Attitude measurement and prediction of behavior: An evaluation of conditions and measurement techniques. Sociometry 30, 1967, S. 199-213
- TITUS, H.E./HOLLANDER, E.P.: The California F-scale in psychological research: 1950-1955. Psychol. bull. 54, 1957, S. 47-64

- TOMBERG, F.: Kunst und Gesellschaft heute. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- TORRANCE, E.P.: Guiding creative talent. Englewood Cliffs, N.J. 1962
- TORRANCE, E.P.: Education and creativity. In: Creativity: Progress and potential. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964 (1964a)
- TORRANCE, E.P.: The Minnesota studies of creative thinking: 1959-62. In: Widening horizons in creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1964 (1964b)
- TORRANCE, E.P.: Explorations in creative thinking in the early school years: a progress report. In: Scientific creativity: Its recognition and development. Hg. v. C.W. Taylor u. F. Barron. 3. Aufl. New York 1966 (1966a)
- TORRANCE, E.P.: Thinking creatively with pictures - Thinking creatively with words. Tests of creative thinking. Directions manual and scoring guide. Verbal tests, form A and B; figural tests, form A and B; norms-technical manual. Princeton, N.J. 1966 (1966 b)
- TORRANCE, E.P.: Die Pflege schöpferischer Begabung. In: Kreativität und Schule. Hg. v. G. Mühle u. C. Schell. München 1970
- TORRANCE, E.P.: Nurture of creative talents. In: G.A. Davis u. J.A. Scott: Training creative thinking. New York 1971
- TORRANCE, E.P.: Can we teach children to think creatively? J. creat. behavior 6, 1972, S. 114-143 (1972a)
- TORRANCE, E.P.: Group dynamics and creative functioning. In: Climate for creativity. Report of the seventh national research Conference on creativity. Hg. v. C.W. Taylor. New York 1972 (1972b)
- TORRANCE, E.P.: Neue Item-Arten zur Erfassung kreativer Denkfähigkeiten. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- TREIMAN, D.J.: Status discrepancy and prejudice. Amer. J. sociol. 71, 1966, S. 651-664
- TRENT, J.W./MEDSKER, L.L.: Beyond high school. A psychosociological study of 10.000 high school graduates. San Francisco 1968
- TRIANDIS, H.C.: Exploratory factor analyses of the behavioral component of social attitudes. J. abnorm. soc. psychol. 68, 1964, S. 420-430

- TRIANDIS, H.C.: Toward an analysis of the components of interpersonal attitudes. In: Attitude, ego-involvement and change. Hg. v. C.W. Sherif u. M. Sherif. New York, London, Sydney 1967
- TRIANDIS, H.C.: Einstellungen und Einstellungsänderungen. Übers. u. bearb. v. B. Six u. K.-H. Steffens. Weinheim, Basel 1975
- TRIANDIS, H.C./TRIANDIS, L.M.: Race, social class, religion, and nationality as determinants of social distance. J. abnorm. soc. psychol. 61, 1960, S. 110-118
- TRIANDIS, H.C./TRIANDIS, L.M.: A cross-cultural study of social distance. Psychol. monographs, Vol. 76, No. 21 (Whole No. 540), 1962
- TUCKMAN, B.W.: Integrative complexity: Its measurement and relation to creativity. Educ. psychol. measur. 26, 1966, S. 369-382
- TUCKMAN, B.W. et al.: Induction and transfer of search sets. J. educ. psychol. 59, 1968, S. 59-68
- TUCKMAN, J./LORGE, I.: Attitudes toward old people. J. soc. psychol. 37, 1953, S. 249-260
- TUCKMAN, J./LORGE, I./SPOONER, G.A.: The effect of family environment on attitudes toward old people and the older worker. J. soc. psychol. 38, 1953, S. 207-218
- TUMIN, M.: Einstellungen und Verhalten. In: Vorurteile. Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung. Politische Psychologie. Eine Schriftenreihe. Hg. v. W. v. Baeyer-Katte et al. Bd. 3. Frankfurt/M. 1964
- ULMANN, Gisela: Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes. 2. Aufl. Weinheim 1970
- ULMANN, Gisela (Hg.): Kreativitätsforschung. Köln 1973 (1973a)
- ULMANN, Gisela: Einleitung. Psychologische Kreativitätsforschung. Ein Bericht über Anlässe, Tendenzen und bisherige Ergebnisse. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973 (1973b)
- ULMANN, Gisela: Bedürfnisorientierte Erziehung zur Kreativität. Ästhetische Erziehung und gesellschaftliche Relevanz. Die Grundschule 12, 1974, S. 624-632
- URBAN, D.: Wirklichkeit und Tendenz. Unterrichtsbeispiele zur Politischen Bildung in der Grundschule. Essen 1970
- VACCHIANO, R.B./STRAUSS, P.S./SCHIFFMAN, D.C.: Personality correlates of dogmatism. J. consult. clinical psychol. 32, 1968, S. 83-85

- VANNOY, J.S.: Generality of cognitive complexity-simplicity as a personality construct. J. pers. soc. psychol. 2, 1965, S. 385-396
- VENN, J.R./SHORT, J.G.: Vicarious classical conditioning of emotional responses in nursery school children. J. pers. soc. psychol. 28, 1973, S. 249-255
- VERNON, M.D.: Wahrnehmung und Erfahrung. (Aus dem Engl. v. W.R. Arlt). München 1977
- VERVALIN, C.H.: Just what is creativity? In: G.A. Davis u. J.A. Scott: Training creative thinking. New York 1971 (1971a)
- VERVALIN, C.H.: How you can develop a creative imagination. In: G.A. Davis u. J.A. Scott: Training creative thinking. New York 1971 (1971b)
- VIDULICH, R.N./KREIVANICK, F.W.: Racial attitudes and emotional response to visual representations of the negro. J. soc. psychol. 68, 1966, S. 85-93
- VINACKE, W.E.: The psychology of thinking. New York 1952
- VINACKE, W.E.: Stereotypes as social concepts. J. soc. psychol. 46, 1957, S. 229-243
- VOGL, S.: Modellernen. In: Handbuch der Verhaltenstherapie. Hg. v. C. Kraiher. München 1974
- VORWERG, M.: Sozialpsychologische Grundlagen der Verhaltensänderung. In: Psychologische Probleme der Einstellungs- und Verhaltensänderung. Hg. v. M. Vorweg. Berlin 1971
- VROOM, V.H.: Work and motivation. New York, London, Sydney 1964
- VUYK, Rita: Das Kind in der Zweikinderfamilie. Bern, Stuttgart 1959
- WAGMAN, M.: Attitude change and authoritarian personality. J. psychol. 40, 1955, S. 3-24
- WAGNER, A.: Bewußtseinsveränderung durch Emanzipations-Gesprächsgruppen. In: H.D. Schmidt et al.: Frauenfeindlichkeit. Sozialpsychologische Aspekte der Misogynie. München 1973
- WAKENHUT, R.: Eine empirische Untersuchung zur Anwendung eines eindimensionalen Meßmodells von Rasch in der Attitudenmessung. In: Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Bd. 3: Gruppendynamik und soziale Kognitionen. Hg. v. L.H. Eckensberger u. U.S. Eckensberger. Göttingen 1974

- WALKER, E.L./HEYNS, R.W.: An anatomy of conformity.
Englewood Cliffs, N.J. 1962
- WALKER, W.J.: Teacher personality in creative school
environments. J. educ. res. 62, 1969, S. 243-246
- WALKER, W.J.: Lehrerpersönlichkeit in kreativer Schulumge-
bung. In: Kreativität und Schule. Hg. v. G. Mühle u.
C. Schell. München 1970
- WALLACH, M.A./KOGAN, N.: A new look at the creativity-
intelligence distinction. J. pers. 33, 1965, S. 348-
369
- WALLACH, M.A./KOGAN, N.: Modes of thinking in young children.
A study of the creativity-intelligence distinction.
New York 1966
- WALLACE, J.: Role reward and dissonance reduction. J. pers.
soc. psychol. 3, 1966, S. 305-312
- WANGH, M.: Psychoanalytische Betrachtungen zur Dynamik und
Genese des Vorurteils, des Antisemitismus und des
Nazismus. Psyche, Jg. 16, 1962, S. 273-284
- WARNCKE, P./FAHRENBERG, J.: Eine Itemanalyse am ENNR-Frage-
bogen von Brengelmann und Brengelmann. Diagnostica,
Heft 12, 1966, S. 105-115
- WARNER, L.G./DEFLEUR, M.L.: Attitude as an interactional
concept: Social constraint and social distance as
intervening variables between attitudes and action.
Amer. sociol. rev. 34, 1969, S. 153-169
- WARREN, J.R./HEIST, P.A.: Personality attributes of gifted
college students. Gifted students are less
authoritarian and show more esthetic and intellectual
interest than other students. Science 132, 1960,
S. 330-337
- WATSON, G.: Some personality differences in children related
to strict or permissive parental disciplin. J. psychol.
44, 1957, S. 227-249
- WATTS, W.A.: Relative persistence of opinion change induced
by active compared to passive participation.
J. pers. soc. psychol. 5, 1967, S. 4-15
- WEATHERLEY, D.: Anti-semitism and the expression of fantasy
aggression. J. abnorm. soc. psychol. 62, 1961,
S. 454-457
- WEATHERLEY, D.: Maternal response to childhood aggression
and subsequent anti-semitism. J. abnorm. soc. psychol.
66, 1963, S. 183-185

- WEBB, W.B./HOLLANDER, E.P.: Comparison of three morale measures: A survey, pooled group judgments, and self evaluations. J. appl. psychol. 40, 1956, S. 17-20
- WEBSTER, H./FREEDMAN, M.B./HEIST, P.: Personality changes in college students. In: The American college. A psychological and social interpretation of the higher learning. Hg. v. N. Sanford. 7. Aufl. New York 1967
- WEINERT, F.E.: Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7/2. Hg. v. C.F. Graumann. Göttingen 1972
- WEINERT, F.E.: Die Familie als Sozialisationsbedingung. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Hg. v. F.E. Weinert et al. Frankfurt/M. 1975 (1975a)
- WEINERT, F.E.: Die Schule als Sozialisationsbedingung. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Hg. v. F.E. Weinert et al. Frankfurt/M. 1975 (1975b)
- WEINERT, F.E.: Kognitives Lernen: Begriffsbildung und Problemlösen. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 2. Hg. v. F.E. Weinert et al. Frankfurt/M. 1975 (1975c)
- WEINSTOCK, A.R.: Family environment and the development of defense and coping mechanisms. J. pers. soc. psychol. 5, 1967, S. 67-75
- WEISBERG, P.S./SPRINGER, K.J.: Environmental factors in creative function. A study of gifted children. Archives of general psychiatry 5, 1961, S. 554-564
- WEISS, R.F.: An extension of Hullian learning theory to persuasive communication. In: Psychological foundations of attitudes. Hg. v. A.G. Greenwald, T.C. Brock u. T.M. Ostrom. 2. Aufl. New York 1969
- WEITZ, Shirley: Attitude, voice, and behavior: A repressed affect model of interracial interaction. J. pers. soc. psychol. 24, 1972, S. 14-21
- WELLER, R.: Nonsense-Literatur als Gestaltungsaufgabe auf Unter- und Mittelstufe. Der Deutschunterricht, Heft 5, 22, 1970, S. 39-46
- WELLHÖFER, P.R.: Grundstudium Sozialpsychologie. Für Sozialberufe, Psychologen und Soziologen. Stuttgart 1976
- WENDELER, J.: Homogenität und Stabilität der Brenngelmannschen Persönlichkeitsskalen. Diagnostica, H. 13, 1967, S. 153-156
- WENNEKES, Renate: Können konforme Kinder auch kreativ sein? Welt des Kindes, Jg. 51, H. 5, 1973, S. 218-221

- WERBIK, H.: Versuch einer Bewertung der Frustrations-Aggressions-Hypothese. In: A. Schmidt-Mummendey/H.D. Schmidt: Aggressives Verhalten. Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung. 2. Aufl. München 1972
- WERBIK, H.: Plädoyer für eine kognitive Theorie aggressiven Handelns. In: Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Bd. 3. Hg. v. L.H. Eckensberger u. U.S. Eckensberger. Göttingen 1974 (1974a)
- WERBIK, H.: Theorie der Gewalt. Eine neue Grundlage für die Aggressionsforschung. München 1974 (1974b)
- WERTHEIMER, M.: Produktives Denken. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1964
- WERTHEIMER, M.: Einstein: Das Denken, das zur Relativitätstheorie führte. In: Kreativitätsforschung. Hg. v. G. Ulmann. Köln 1973
- WHITE, B.J./ALTER, R.D./RARDIN, M.: Authoritarianism, dogmatism, and usage of conceptual categories. J. pers. soc. psychol. 2, 1965, S. 293-295
- WHITE, K.: Anxiety, extraversion-introversion, and divergent thinking ability. J. creat. behavior 2, 1968, S. 119-127
- WHITE, R./LIPPITT, R.: Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei "sozialen Atmosphären". In: Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Hg. v. M. Irle. Neuwied 1969
- WHITE, R./LIPPITT, R.: Leader behavior and member reaction in three "social climates". In: Group dynamics. Research and theory. Hg. v. D. Cartwright u. A. Zander. 3. Aufl. New York 1970
- WHITING, J.W.M.: Resource mediation and learning by identification. In: Personality development in children. Hg. v. I. Iscøu. H.W. Stevenson. 2. Aufl. Austin 1968
- WICKER, A.W.: An examination of the "other variables" explanation of attitude-behavior inconsistency. J. pers. soc. psychol. 19, 1971, S. 18-30
- WIECZERKOWSKI, W. et al.: Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch positive Bekräftigung von Lehrern im Schulunterricht. Zs. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol., Heft 1, 1969, S. 3-12
- WIEDER, G.S.: Group procedures modifying attitudes of prejudice in the college classroom. J. educ. psychol. 45, 1954, S. 332-344

- WILD, A.: Die Persönlichkeitstheorie von Rogers und die Ziele des psychotherapeutischen Handelns. In: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Hg. v. der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. - GwG. München 1975
- WILD, Cynthia: Creativity and adaptive regression. J. pers. soc. psychol. 2, 1965, S. 161-169
- WILLIAMS, F.E.: Intellectual creativity and the teacher. J. creat. behavior 1, 1967, S. 173-180
- WILLIAMS, F.E.: Creativity - an innovation in the classroom. In: Productive thinking in education. Hg. v. M.J. Aschner u. C.E. Bish. New York 1968
- WILLIAMS, F.E.: Intellektuelle Kreativität und der Lehrer. In: Kreativität und Schule. Hg. v. G. Mühle u. C. Schell. München 1970
- WILSON, R.: The structure of the intellect. In: Productive thinking in education. Hg. v. M.J. Aschner u. C.E. Bish. New York 1968
- WILSON, R.C./GUILFORD, J.P./CHRISTENSEN, P.R.: The measurement of individual differences in originality. In: A source book for creative thinking. Hg. v. S.J. Parnes u. H.F. Harding. New York 1962
- WILSON, R.C. et al.: A factor-analytic study of creative-thinking abilities. Psychometrika 19, 1954, S. 297-311
- WINDER, A.E.: White attitudes towards negro-white interaction in an area of changing racial composition. J. soc. psychol. 41, 1955, S. 85-102
- WINDER, C.L./RAN, Lucy: Parental attitudes associated with social deviance in preadolescent boys. J. abnorm. soc. psychol. 64, 1962, S. 418-424
- WINKELMANN, W.: Verstärkung, Löschung und andere Erziehverhaltensweisen: Eine Befragung zu einem hypothetischen Erziehungsproblem. Zs. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol., Bd. 2, Heft 3, 1970, S. 181-196
- WINTERLER, A.: Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen. Meisenheim am Glan 1974
- WINTERLING, F.: Kreative Übung oder Gestaltungsversuch. Abriß einer Didaktik produktiver Befreiung im Deutschunterricht. Diskussion Deutsch, Heft 5, 1971
- WITKIN, H.A.: Individual differences in ease of perception of embedded figures. J. pers. 19, 1950, S. 1-15
- WITKIN, H.: Origins of cognitive style. In: Cognition - theory, research, promise. Hg. v. C. Scheerer. New York, Evanston, London 1964

- WITKIN, H.A.: Social influences in the development of cognitive style. In: Handbook of socialization theory and research. Hg. v. D.A. Goslin. 3. Aufl. Chicago 1973
- WITKIN, H.A./ASCH, S.E.: Studies in space orientation. III. Perception of the upright in the absence of a visual field. J. exp. psychol. 38, 1948, S. 603-614 (1948a)
- WITKIN, H.A./ASCH, S.E.: Studies in space orientation. IV. Further experiments on perception of the upright with displaced visual fields. J. exp. psychol. 38, 1948, S. 762-782 (1948b)
- WITKIN, H.A. et al.: Personality through perception. An experimental and clinical study. Bde 1 u. 2. New York 1954
- WITKIN, H.A. et al.: Psychological differentiation: Studies of development. New York 1962
- WOLF, E.: Ein Beitrag zur Kritik der Dissonanztheorie und Versuch eines neuen Ansatzes zu einer psychologischen Verhaltenstheorie. In: Psychologische Probleme der Einstellungs- und Verhaltensänderung. Hg. v. M. Vorwerk. Berlin 1971
- WOLF, E.: Soziologie der Vorurteile. Zur methodologischen Problematik der Forschung und Theorienbildung. In: Handbuch der Empirischen Sozialforschung. Hg. v. R. König. Bd. 2. Stuttgart 1969
- WOLFINGER, R.E./GREENSTEIN, F.I.: The repeal of fair housing in California: An analysis of referendum voting. The American political science review 62, 1968, S. 753-769
- WOLLSCHLÄGER, G.: Kreativität und Gesellschaft. Neue pädagogische Methoden am Beispiel der Jugendkunstschule Wuppertal. Frankfurt/M. 1972
- WOLPERT, E.A.: A new view of rigidity. J. abnorm. soc. psychol. 51, 1955, S. 589-594
- WYLIE, R.C.: The present status of self theory. In: Handbook of personality theory and research. Hg. v. E.F. Borgatta u. W.W. Lambert. Chicago 1968
- YINGER, J.M.: Toward a field theory of behavior. Personality and social structure. New York, St. Louis, San Francisco, Toronto, London, Sydney 1965
- YOUNG, K.: Handbook of social psychology. Revised edition. London 1957

- ZAJONC, R.B.: The concepts of balance, congruity, and dissonance. In: Current studies in social psychology. Hg. v. I.D. Steiner u. M. Fishbein. New York 1965
- ZAJONC, R.B.: Conformity. In: International encyclopedia of the social sciences. Hg. v. L. Sills. Bd. 3. 2. Aufl. New York 1972
- ZAWADZKI, B.: Limitations of the scapegoat theory of prejudice. J. abnorm. soc. psychol. 43, 1948, S. 127-141
- ZELST, R.H. van/KERR, W.A.: Some correlates of technical and scientific productivity. J. abnorm. soc. psychol. 46, 1951, S. 470-475
- ZELST, R.H. van/KERR, W.A.: Personality self-assessment of scientific and technical personnel. J. appl. psychol. 38, 1954, S. 145-147
- ZENKE, K.G.: Zur Kritik der politischen Bildung und Erziehung im Lichte der politischen Sozialisationsforschung. In: Materialien zur politischen Sozialisation. Zur sozialwissenschaftlichen Fundierung politischer Bildung. Hg. v. B. Claußen. München 1976
- ZENTNER, C.: Adolf Hitlers Mein Kampf. Eine kommentierte Auswahl. München 1974
- ZIMMER, D.: Kommunikationstherapie und Verhaltensmodifikation. Eine wissenschaftstheoretische und sozialkritische Analyse. In: A. Mandel et al.: Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie. 5. Aufl. München 1973
- ZMUD, F.: Sublimierung und Kreativität in einer religiösen Gruppe. In: Gruppendynamik der Kreativität. Hg. v. G. Ammon. München 1974
- ZUCKERMAN, M./OLTEAN, M.: Some relationships between maternal attitude factors and authoritarianism, personality needs, psychopathology, and self-acceptance. Child development 30, 1959, S. 27-36
- ZUNICH, M.: Relationship between maternal behavior and attitudes toward children. J. genet. psychol. 100, 1962, S. 155-165

LEBENS LAUF

Am 27.08.1949 wurde ich als älteste von zwei Töchtern des Steuerberaters Wilhelm Ihlenfeld und der Volksschullehrerin Eva Ihlenfeld geb. Thiedke in Voßwinkel/Hochsauerlandkreis geboren. Aufgewachsen bin ich in Iserlohn und Balve/Märkischer Kreis, wo ich 1956 in die dortige evangelische Volksschule kam. Ab 1960 besuchte ich das private neusprachliche Mädchen-gymnasium in Menden/Märkischer Kreis und legte dort am 12.6.1968 das Abitur ab.

Am 1.10.1968 immatrikulierte ich mich an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster und belegte die Fächer Germanistik, Philosophie (bis Sommersemester 1970 einschließ-lich), Pädagogik und ab Sommersemester 1969 Evangelische Theologie. Im Sommersemester 1972 und im Wintersemester 1972/73 war ich als Tutorin in zwei Pädagogikseminaren bei Frau Prof. Dr. Kossolapow angestellt. Im September/Oktober 1972 und Januar 1973 legte ich am Wissenschaftlichen Prüfungs-amt in Münster die Fachprüfung für das Lehramt an Realschulen ab, die ich am 22.1.1973 "mit Auszeichnung" bestand.

Am 24.5.1973 wurde ich unter Berufung in das Beamtenverhält-nis auf Widerruf zur Lehramtsanwärterin für den Realschul-dienst ernannt und begann am 1.6.1973 am Bezirksseminar II in Münster (Ausbildungsschule war die Wichern-Realschule in Münster) meine praktische Ausbildung, die ich am 17.12.1974 mit der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an der Real-schule mit der Note "befriedigend" abschloß.

Im Sommersemester 1975 immatrikulierte ich mich wieder mit den Fächern Pädagogik, Germanistik und Evangelische Theologie - vom Wintersemester 1975/76 bis Wintersemester 1976/77 zu-sätzlich noch Schwedisch - an der Universität Münster, um im Fach Pädagogik zu promovieren. Bis zum Beginn der Zahlungen des Stipendiums nach dem Graduiertenförderungsgesetz ab 1.6.1975 arbeitete ich drei Monate am Walburgis-Gymnasium in Menden als Aushilfslehrerin im Fach Deutsch. In den Sommer-semester 1976 und 1977 hielt ich im Rahmen meiner Promotion zwei Pädagogikseminare am Erziehungswissenschaftlichen Institut ab unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Kossolapow.

Im Wintersemester 1977/78 wurde ich für zwei Jahre als wissenschaftliche Angestellte am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Münster im Bereich Sozialpädagogik eingestellt und leitete pro Semester vier Seminare. Nachdem der befristete Arbeitsvertrag nach dem Sommersemester 1979 abgelaufen war, erhielt ich noch zwei Semester lang - im Wintersemester 1979/80 und im Sommersemester 1980 - je einen Lehrauftrag am Erziehungswissenschaftlichen Institut. Da eine weitere Anstellung an der Universität zu der Zeit nicht möglich war und ich auch gern meinen ursprünglichen Beruf wieder ausüben wollte, bewarb ich mich um eine Stelle im Schuldienst in NRW. Bis zum nächstmöglichen Einstellungs-termin im August 1980 unterrichtete ich 18 Stunden pro Woche an der Städtischen Realschule in Münster-Hiltrup in den Fächern Deutsch und Politik von Februar bis Juni 1980. Anfang August 1980 wurde ich als Beamtin auf Probe an der Städtischen Realschule in Kamp-Lintfort mit 27 Stunden eingestellt und unterrichtete ein Jahr lang die Fächer Deutsch, ev. Religion und Politik, ab dem Schuljahr 1981/82 Deutsch und ev. Religion. Nach zwei Jahren wurde meinem Antrag auf Versetzung stattgegeben, und ich arbeite seit dem Beginn des Schuljahrs 1982/83 am Städtischen Heisenberg-Gymnasium in Gladbeck, seit dem 9.8.1983 als Beamtin auf Lebenszeit.

